

Resignificación curricular del área de matemáticas hacia el enfoque del desarrollo de competencias en la educación básica primaria de la I.E.D. Buenos Aires

Autores

Tedy Del Valle Mendoza

Clarita Zapata Heins

Trabajo de profundización para optar el título de Magister en Educación

Universidad del Norte

Barranquilla

2019

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Contenido

Lista de tablas.....	5
Resumen.....	6
1. Introducción.....	7
2. Título.....	9
3. Autobiografía.....	10
4. Contexto y caracterización del liderazgo institucional.....	13
5. Desafío pedagógico institucional.....	15
6. Justificación.....	17
7. Objetivos u orientaciones metodológicas.....	20
7.1 Objetivo general.....	20
7.2 Objetivos específicos.....	20
8. Marco de referencia teórico- metodológico.....	21
8.1 Referentes teóricos: diseño curricular y currículo.....	21
8.2 Referentes normativos nacionales vigentes para la organización curricular de las Instituciones Educativas.....	23
8.3 Significación y resignificación curricular.....	35
8.4 Marco metodológico del proyecto.....	38
9. Sistematización del proyecto de gestión para la transformación pedagógica.....	41
9.1 Reconstrucción.....	41
9.2 Análisis e interpretación.....	46
9.3 Planeación del proyecto de reflexión.....	48

9.4 Cronograma.....	51
9.5 Resultados y análisis.....	54
10. Reflexión sobre la práctica realizada.....	57
11. Conclusiones.....	59
12. Recomendaciones.....	61
13. Referencias bibliográficas.....	62
Anexos.....	64

Lista de tablas

Tabla No 1. Planeación de acciones.....

Tabla No 2. Cronograma de actividades desarrolladas.....

Tabla No 3. Reflexión sobre la experiencia.....

Resumen

Este trabajo de grado en el marco de la Maestría en Dirección de Instituciones Educativas en la Universidad del Norte, consiste en una resignificación del currículo de matemáticas hacia el enfoque por competencias en la básica primaria de la IED Colegio Buenos Aires del distrito de Barranquilla. Apoyados en la metodología de Investigación Acción involucramos docentes, estudiantes y padres de familia para identificar la percepción que tienen, padres y estudiantes, del desarrollo curricular en el área y la apropiación docente de sus saberes pedagógicos. Para la recolección de información utilizamos las técnicas de análisis documental, grupo focal, entrevista, encuesta y observación. Posteriormente establecimos unas categorías para el análisis de los datos obtenidos mediante el proceso de triangulación. ¿Cuáles son las categorías? Los resultados mostraron el reconocimiento de debilidades y fortalezas en el saber pedagógico y necesidad de empoderamiento de los docentes para desarrollar su propuesta en el aula, revalorar la participación de los padres y estudiantes en el diseño curricular y el reconocimiento de la sistematización como proceso para organizar el desarrollo curricular. Hemos iniciado un proceso de resignificación que nos ha permitido mejorar el trabajo en equipo y, considerar el entorno y sus necesidades para elaborar un currículo hacia el enfoque por competencias adecuado al desarrollo de potencialidades en nuestros estudiantes.

Palabras Clave: Resignificación, saber pedagógico, enfoque por competencias.

1. Introducción

La realización de este trabajo orientado a la resignificación del currículo de matemática hacia el enfoque por competencias en la básica primaria de la IED Colegio Buenos Aires de Barranquilla es una propuesta que pretende mejorar el desarrollo curricular del área y brindar las herramientas necesarias a los docentes para empoderarse del saber pedagógico y su gestión en el aula.

Realizada la caracterización del proceso de construcción y desarrollo de la propuesta curricular nos dimos a la tarea de elaborar una ruta de diseño que nos permitiera ir abordando los aspectos relevantes que afectan positiva o negativamente dicha construcción. Los docentes hicieron reflexión seria y franca de su labor, nos permitimos reconocernos en nuestras falencias y fortalezas generando un ambiente propicio para empezar a producir cambios que redunden en el beneficio de nuestros estudiantes.

Sustentamos teóricamente los referentes que nos han orientado para consolidar conceptos y saberes, y liderar este proceso de resignificación. Aplicamos una metodología de investigación acción que invita a la participación de la comunidad, docentes, estudiantes y padres de familia.

Uno de los apartados del documento presenta la sistematización del proyecto de gestión para la transformación pedagógica, hacemos una reconstrucción de los momentos que fuimos experimentando y cómo le fuimos dando forma al proyecto con el aporte de los docentes y acompañamiento de la Universidad del Norte. Seguidamente analizamos los elementos característicos que facilitaron el desarrollo del mismo y su incidencia en nuestro liderazgo

institucional. Presentamos la planeación y cronograma de actividades desarrollados y un análisis de los resultados obtenidos.

Para finalizar elaboramos unas conclusiones y proponemos algunas recomendaciones para mejorar en el ambiente laboral, las prácticas pedagógicas y la participación de padres de familia y estudiantes

2. Título

Resignificación curricular del área de matemáticas hacia el enfoque del desarrollo de competencias en la educación básica primaria de la I.E.D. Buenos Aires

3. Autobiografía

Clarita Zapata Heins

Soy madre de familia de tres jóvenes estudiantes, son ellos la mayor motivación en mi vida para avanzar y seguir adelante aún en los momentos más difíciles. Obtuve mi título de Licenciada en Matemáticas y Física en la Universidad del Atlántico. Docente de aula por 25 años con jóvenes de la básica secundaria y media vocacional. Laboré por seis años en el sector privado con jóvenes y adultos en jornadas matinal y nocturna, ingresé al magisterio por concurso hace 22 años. Volví a concursar esta vez para Coordinación, siendo seleccionada en 2016. Actualmente ejerzo como coordinadora general en los niveles de transición y básica primaria del Colegio Distrital Buenos Aires.

Recién llegué al cargo de coordinación hicieron convocatoria para las becas del MEN dirigido a directivos docentes, con el apoyo del señor Rector Miguel Arrieta Quintana, obtuvimos este beneficio mi compañero en el cargo, Tedy Del Valle, y yo. Acceder a la beca fue una gran bendición, realmente no estaba en mis planes, iniciando en un nuevo cargo, nueva escuela, y ser partícipe de esta formación para directivos me brindó la posibilidad de comprender mucho más todo el engranaje que conlleva la organización institucional. Cuando el Rector me informó que habíamos sido aceptados para la maestría me llené de emoción y a la vez de inquietudes, tenía muchos años sin cursar estudios formales, pero tenía también la convicción de que con esfuerzo se pueden conseguir muchas metas y prepararme para desempeñar un buen papel en mi nuevo cargo era la siguiente.

Confío en la escuela como la mejor opción para que los niños y jóvenes aspiren a mejorar su calidad de vida, pero sé que se requieren cambios significativos en nuestro sistema educativo, que puedan facilitar el desarrollo intelectual e integral de los estudiantes, que mantenga en ellos

el deseo de conocer, descubrir, crear y realizarse como buenos seres humanos y ciudadanos.

Actualmente nuestra escuela se encuentra rezagada con respecto a la educación del S. XXI, debemos ir superando limitaciones y sobre todo debemos brindar a nuestros niños y jóvenes la posibilidad de sentirse felices y seguros, ansiosos por aprender y desarrollarse plenamente.

Siento gran satisfacción cuando me encuentro con mis estudiantes egresados, verlos realizados, desarrollando proyectos, formando hogares y dando muestras de agradecimiento por el tiempo que compartimos en la escuela, es la mejor expresión de sentimientos que me dice que vale la pena seguir impulsando a nuestros estudiantes a avanzar, que en algunos tal vez no podamos contribuir en gran medida, pero que una gran mayoría agradecerá que un día le dimos herramientas para continuar.

Tedy Del Valle Mendoza:

Directivo Docente Coordinador de la Institución Educativa Distrital Buenos Aires. Estudios realizados: primaria, bachillerato, licenciatura en matemática y física. Puedo mencionar como habilidades personales y en relación con el otro, desde el rol de Directivo Docente, la participación activa y permanente en los procesos de desarrollo curricular, escuchar, proponer, argumentar, sintetizar. Puedo mencionar además, como habilidades disciplinares, metodológicas, el interés por el conocimiento de la normatividad vigente a nivel educativo y la reflexión pedagógica permanente; he recurrido a ejercicios de formación autodidacta para intentar un método que permita una lectura de la práctica pedagógica, con el fin de explicarla y comprenderla para, de ser posible, transformarla; actualmente reviso autores que se han dedicado al estudio de la hermenéutica y la posibilidad de construir subjetividad desde la escuela. Profesionalmente me ocupo del acompañamiento al desarrollo de los procesos curriculares en la escuela, participando en la construcción de ajustes a procesos de gestión académica y curricular.

La música, el cine y el dibujo son mis aficiones. Mi experiencia laboral se puede resumir en cuatro años como docente asesor de prácticas pedagógicas en el Instituto Pestalozzi de la Universidad del Atlántico, ocho años de trabajo como docente del área de Matemática y Física y nueve como directivo docente coordinador en diferentes Escuelas oficiales del distrito de Barranquilla. Mis logros se recogen en el reconocimiento a una buena labor como docente y directivo docente por parte de compañeros, rectores con los que he laborado y sobre todo por algunos estudiantes que compartieron conmigo la propuesta que organicé en procura de su desarrollo. No he recibido premios por mi labor.

4. Contexto y caracterización del liderazgo institucional

La IED Buenos Aires, ubicada en la localidad suroriente, en el barrio Buenos Aires de la ciudad de Barranquilla, surge en 1961, la comunidad se organiza y gestiona ante el gobierno de turno la creación de una escuela que atienda las necesidades educativas de su entorno. Las actividades escolares se iniciaron en el nivel educativo de básica primaria, atendiendo exclusivamente a niños entre los siete (7) y los doce (12) años. En los cincuenta y seis (56) años que han transcurrido, desde esos inicios, los Directores, Rectores (as) que la han dirigido y administrado y el grupo de Docentes que en ella han laborado, han tratado de consolidar un proyecto de Escuela que responda debidamente a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La Institución cuenta en la actualidad con una planta física amplia y renovada con capacidad para atender, en dos jornadas de clases, una población estudiantil mixta de aproximadamente mil doscientos (1.200) estudiantes, en los niveles educativos: preescolar, básica y media. Los Docentes que prestan sus servicios en ella son profesionales universitarios, seleccionados y nombrados a través de concursos de méritos; la mayor parte de ellos han realizado estudios de posgrado, lo que sumado a la experiencia desarrollada durante sus años de trabajo académico-pedagógico, respaldan su idoneidad para el desarrollo de la labor docente.

A través de la Secretaría Distrital de Educación ha sido posible establecer un convenio interinstitucional con el ITSA, Institución de formación superior en los niveles técnico y tecnológico que ofrece capacitación técnica a estudiantes del nivel de educación media.

Pese a que la Institución ha intentado organizarse en torno a unos objetivos educativos de carácter nacional, se evidencia en la organización de la labor docente un diseño curricular

asignaturista, falta de reflexión sobre la práctica de aula y fundamentación para el planteamiento de planes de área y/o asignaturas que permitan un dialogo interdisciplinar que aporte de manera efectiva al desarrollo integral de los y las estudiantes.

Se necesita mayor voluntad para organizarse en torno a iniciativas propias con sus correspondientes procesos de seguimiento, que permitan superar el carácter técnico, instrumental que muestra la actual propuesta curricular, en la que el docente no se plantea como agente instituyente sino que cumple la función de ejecutor de la misma, desde modelos instituidos normativamente.

En la básica primaria encontramos un grupo de docentes preocupado por mejorar en su gestión de aula, pero con algunas limitantes en su formación en el área de matemáticas, hasta hace un año se vinculó a la institución un licenciado en matemáticas, los demás profesores del grupo se responsabilizan y asumen el desarrollo del plan de asignatura, aunque reconocen que tienen falencias y algunos inconvenientes al momento de identificar, seleccionar y fortalecer las competencias del área en la práctica pedagógica.

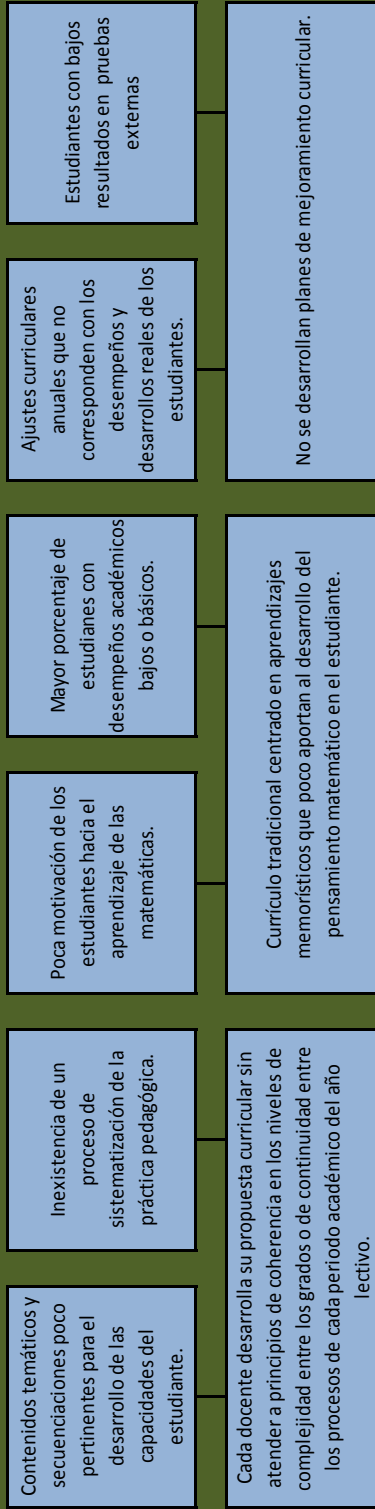
5. Desafío pedagógico institucional

El ejercicio de autoevaluación institucional realizado cada año por requerimientos legales, tomando como referente orientador la guía 34 del MEN, nos ha planteado la necesidad de una transformación educativa que acometa la resignificación de todos los componentes curriculares. Sin embargo el intentar desarrollar procesos generales de reforma, sin criterios para validar referentes teóricos y sin reflexión desde la práctica pedagógica, no ha permitido el desarrollo de dinámicas de trabajo que precisen y prioricen el componente curricular desde el cual se plantee un quiebre o inflexión con respecto a la práctica educativa institucionalizada y que contribuya a un verdadero desarrollo humano individual y social de los estudiantes.

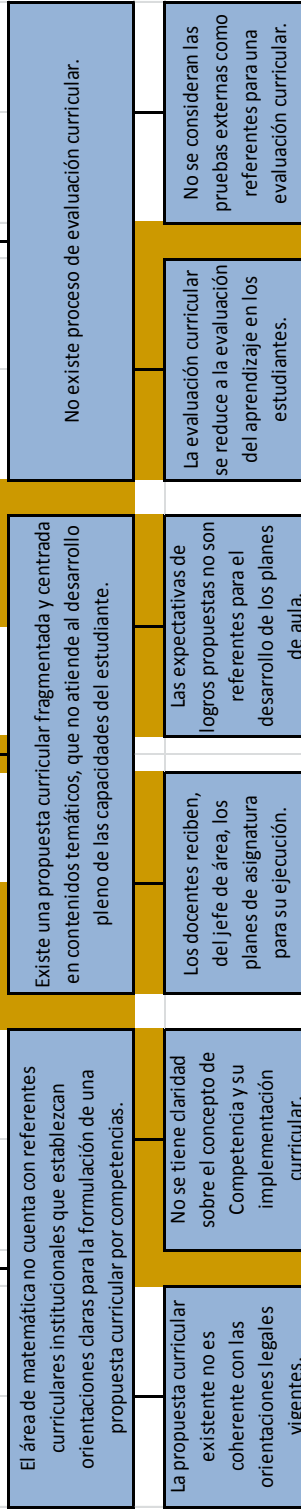
El gran reto pedagógico institucional que nos trazamos en este proyecto de transformación pedagógica es superar las dificultades organizativas propiciando una convocatoria institucional a que Directivos, Docentes y demás miembros de la Comunidad Educativa, recobremos la autonomía escolar a través de una auténtica reflexión pedagógica y crítica. Con base en esto desarrollaremos nuestro trabajo en el área de gestión académica, proceso de diseño curricular específicamente el plan de área de matemáticas. Para dar un primer paso iniciaremos una resignificación conjunta del currículo en el área de matemáticas en básica primaria con los docentes que orientan el programa, con miras a irradiar e involucrar a todos los docentes de la institución desde cada una de las áreas y asignaturas.

Figura No 1 Diagrama del Árbol del Problema

ÁRBOL DEL PROBLEMA



La I.E.D. Colegio Buenos Aires requiere de un proceso de resignificación de su actual currículo de matemática para orientarlo hacia el enfoque del desarrollo de competencias.



6. Justificación

En nuestra Institución los ajustes curriculares se han establecido, generalmente, como respuesta a políticas públicas educativas de los entes que administran la Educación a nivel nacional o local, con la intención de mejorar los bajos niveles de calidad que muestran los resultados escolares de los estudiantes frente a pruebas externas estandarizadas.

La reflexión pedagógica institucional, cuando se ha intentado, se ha agotado en discusiones inocuas, a partir de las cuales se han presentado fórmulas sin fundamentación teórica rigurosa, inadecuadas rutas pedagógicas o posibles modelos cuya implementación solo ha servido, como se comentó anteriormente, para cumplir con la entrega de registros y formatos diligenciados con información solicitada a la Institución por entidades administrativas del sector educativo.

El enfoque del desarrollo de competencias se instaló en la Institución como un discurso sin conocimiento y apropiación rigurosa de sus postulados, sin que se afectaran deliberadamente la práctica pedagógica y las concepciones con las que se ha orientado institucionalmente el diseño curricular. En reemplazo de términos como objetivo, logro e indicadores de logro, con los que se organizaban los planes de área y de asignaturas antes de la publicación de los estándares básicos de competencias, surgió el término *competencia* sin que hasta el momento tenga institucionalmente una conceptualización clara.

En este contexto, plantear este proyecto de resignificación del currículo del área de matemática para orientarlo hacia el enfoque de las competencias resulta pertinente, porque en el marco de la Maestría en Educación con Énfasis en Dirección de Instituciones Educativas se nos han brindado elementos conceptuales, metodológicos y procedimentales que nos permiten

desarrollar una reflexión sobre el diseño curricular, que emerja de la revisión y análisis crítico de la práctica pedagógica entre docentes del área y directivos maestrantes. Resulta adecuado y oportuno además, porque pretende contribuir a superar la práctica pedagógica tradicional, considerando el enfoque del desarrollo de las competencias de la normatividad vigente como referente válido para orientar la reflexión y no como conjunto de directrices a fijar sin atender al análisis crítico institucional y mejorar los niveles de organización, sistematización y cultura pedagógica de la institución irradiando hacia las otras áreas del plan de estudio la experiencia obtenida en su desarrollo, aportando a la generación de una movilización colectiva de reforma a los procesos y componentes de organización curricular que requiere la Institución.

Es relevante para nuestra Institución porque su desarrollo contribuye a devolvernos la autonomía escolar al considerar como centro de la reflexión la práctica pedagógica institucional y no, requerimientos administrativos, conceptos o teorías hegemónicas que intentan imponerse desde la normatividad curricular vigente, desconociendo las particularidades histórico-culturales y pedagógicas de nuestra comunidad escolar y el contexto social en que se encuentra.

El proyecto resulta de gran importancia porque su implementación contribuirá a mejorar los niveles de calidad en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de un mayor nivel de apropiación del enfoque del desarrollo de competencias por parte de Directivo Docentes y Docentes del área de matemáticas y mayor grado de coherencia con respecto a requerimientos de las políticas públicas educativas, lo cual a su vez, producirá un impacto positivo en los resultados de los estudiantes en pruebas externas que evalúan desde el enfoque del desarrollo de competencias.

Se asegura la viabilidad del proyecto porque se cuenta con la participación y el apoyo de:

- El Rector, quien apoya con el compromiso de facilitar los espacios y el recurso humano que se requieran para la ejecución de acciones en el marco del desarrollo del proyecto.
- Los directivos docentes Coordinadores, que tienen formación profesional en matemáticas, actualmente desarrollan estudios de maestría y determinan las orientaciones para el desarrollo del proyecto en la Institución.
- Un colectivo de Docentes de básica primaria comprometidos y dispuestos a introducir cambios metodológicos que permitan el ejercicio de generar interpretaciones contextualizadas de la práctica pedagógica y el desarrollo de acciones colectivas de mejora, derivadas del consenso deliberado del equipo.
- Asesoría y acompañamiento continuo de la Universidad de Norte a través del seminario de prácticas pedagógicas y del acompañamiento in situ programados para la Institución.
- Responde a requerimientos de la legislación educativa vigente del sistema educativo nacional.

Su realización será posible además, porque se implementará desde una metodología participativa de carácter dialógico que aportará a reducir o eliminar las tensiones emotivas en Docentes y Directivos Docentes, permitiendo la construcción de escenarios de reflexión y expresión honesta y franca que posibilitan la determinación de debilidades y fortalezas en el desarrollo de los procesos curriculares institucionales y los planes de mejoramiento correspondientes.

7. Objetivos u orientaciones pedagógicas

7.1 General

Resignificar el currículo del área de matemáticas para su orientación hacia el enfoque del desarrollo de competencias en el ciclo de básica primaria de la IED Colegio Buenos Aires.

7.2 Específicos

- Caracterizar el proceso de construcción y el nivel de apropiación de la propuesta curricular del área.
- Diseñar una ruta que señale las etapas de organización para un proceso de resignificación de la propuesta curricular del área.
- Implementar acciones que permitan una revaloración semántica del currículo del área desde el enfoque del desarrollo de competencias.
- Evaluar el proceso de resignificación de la propuesta curricular en cada etapa de su desarrollo.

8. Marco de referencia teórico metodológico

8.1 Referentes teóricos

Currículo y diseño curricular.

Currículo es un término polisémico, dotado de una cantidad enorme de significados y al que se le han agregado adjetivos como: oculto, formal, vivido, procesual, en procura de precisar su conceptualización, sin que se haya podido establecer un consenso sobre lo que sea o deba ser (Díaz, 2003). De manera semejante ocurre con la noción de Diseño Curricular, que al considerarse dependiente de la conceptualización de currículo, su concreción se considera aún más compleja, según Gimeno Sacristán:

... siendo el capítulo del diseño un apartado de la teoría curricular en general, no son coherentes las perspectivas que se elaboran en esta con las que se ofrecen en el capítulo de diseño. Dicho de otra forma: la teorización sobre el curriculum y la del diseño no son coherentes, pues mientras en la conceptualización de lo que es el primero se van abriendo perspectivas más comprensivas de la complejidad de la realidad educativa y de sus contenidos para acercarlo a lo que es la práctica, los enfoques y modelos de diseño suelen ser mucho más reduccionistas y mecanicistas. Es decir, progresivamente se hace del curriculum un concepto más comprensivo, mientras que en el diseño, las tendencias dominantes quieren ajustar tácticas para conseguir efectos muy delimitados, olvidando la complejidad de la práctica. (Gimeno, 2000, pp. 232-233)

El primer referente orientador para la construcción del diseño curricular en las Instituciones educativas de carácter oficial a nivel nacional se establece desde el marco de la política educativa nacional, definiendo oficialmente el término currículo como:

“...el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional

y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. (artículo 76, Ley 115 de 1994)

El principio de autonomía escolar, igualmente declarado desde la misma norma, permite que este referente normativo no se asuma como una prescripción que fija características específicas al discurso curricular escolar o las prácticas, acciones y materiales educativos, y se convierte en único referente teórico para organizar el diseño curricular institucional; corresponde construir institucionalmente, escenarios y acciones que permitan configurar un marco de legitimidad en torno a una propuesta de diseño curricular que confronte y supere cualquier forma de racionalidad técnica que vea en el docente un ejecutor de acciones, organizadas desde entidades administrativas del gobierno central, que en procura de controlar variables relacionadas con la eficiencia y la eficacia en los resultados de sus objetivos internos, desconoce la realidad que vive cada institución y los contextos locales y regionales en los cuales se encuentra inmersa.

Con base en lo anterior, consideramos que el concepto de currículo no debe reducirse a la adopción de una definición normativa, fijándolo de tal modo que obstaculice la orientación hacia la construcción de procesos y acciones que, de manera coherente, permitan el diseño, desarrollo y evaluación del mismo. Proponemos una amplia reflexión conceptual, centrada en un riguroso análisis semántico que permita reconocer de qué forma comprenden e interpretan los docentes el término y cómo desde acciones de revalorización semántica¹, se podría asumir y permitir, el uso coherente y práctico² de las normas técnicas curriculares en la formulación del diseño curricular del área de matemática de la institución.

¹ Estas acciones se procurarán a través de espacios de reflexión que permitan romper con el círculo de interpretación del tema curricular que se ha sedimentado desde una práctica pedagógica que se repite cíclicamente sin confrontarse críticamente.

² Aquí aludimos a la racionalidad práctica en oposición a la racionalidad técnica. Entendemos racionalidad desde la definición planteada por Jürgen Habermas en los siguientes términos: “La racionalidad puede entenderse como una

El diseño curricular del área de matemática, propuesto a resignificación se plantea a partir de cinco preguntas: ¿A quién se enseña?, ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo se enseña?, ¿Cómo se enseña?, ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Estos interrogantes se convierten en los parámetros esenciales para delimitar el diseño curricular en cada área del plan de estudio institucional³.

Cada pregunta, al intentar resolverse, da lugar a un componente curricular autónomo con implicaciones epistemológicas concretas, pero que deben mantener una interdependencia mutua que garantice la coherencia necesaria para un desarrollo de carácter procesual. Estas preguntas se encuentran además jerarquizadas: tener claro a quién se enseña, permite identificar contextos y orientar la elección de los contenidos a través de los cuales se daría respuesta a su vez al componente curricular generado por la pregunta ¿Qué enseñar?

Institucionalmente intentamos que el área de matemática pueda concretar una propuesta que dé respuesta a los citados interrogantes atendiendo al discurso curricular del desarrollo de competencias, superando las pretensiones normativas y aspirando a aportar a una conceptualización institucional ligada a las teorías curriculares que proponen un desarrollo humano integral.

8.2 Referentes normativos nacionales vigentes para la organización curricular de las Instituciones Educativas

Como primer paso en la elaboración del marco teórico para el proyecto de transformación de la gestión pedagógica concentramos nuestra atención en los referentes normativos vigentes que definen y regulan el diseño curricular en el país.

disposición de los sujetos capaces de lenguaje y acción, manifestada en formas de comportamiento para las que existen en cada caso buenas razones" (Habermas, 1998)

³ Estos cinco interrogantes o parámetros acogidos para la formulación del diseño curricular de áreas y planes de estudio institucionales, se sustentan ampliamente en la propuesta pedagógica del Doctor Julián De Zubiría Samper, desarrollada en su texto "Los modelos Pedagógicos- Hacia una Pedagogía Dialogante" (De Zubiría, 2006. p. 14)

A partir de la Constitución de 1991, se establecen los principios fundamentales para la organización del sistema educativo colombiano, en ella el Estado se postula garante de la educación y promotor del desarrollo de la cultura. El siguiente grupo de artículos constitucionales precisa esta afirmación:

ARTICULO 27. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

ARTICULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

ARTICULO 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación

permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

ARTICULO 71. La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

La ley 115 promulgada el 8 de febrero 1994 (ley general de educación), dentro del marco constitucional anteriormente expuesto, precisó el marco normativo para organizar el servicio público de la educación; la definió (artículo 1, Ley 115 de 1994) y fijó sus fines (artículo 5, Ley 115 de 1994), estableciendo tres (3) niveles de formación: Preescolar, Educación Básica (en dos (2) ciclos: Primaria y Secundaria) y Educación Media (art. 11). Señaló objetivos de formación comunes a todos los niveles (art 13) y concretó objetivos específicos para la educación básica en los ciclos de primaria (art. 21) y secundaria (art. 22). Los objetivos comunes por su carácter general sugieren tratamiento transversal a todas las áreas. La presentación de los objetivos específicos sugiere que sean tratados desde áreas específicas del conocimiento que permitan su consecución. En el literal e del artículo 21, objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, por ejemplo, puede leerse: *“El desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que*

impliquen estos conocimientos”; texto que de manera explícita hace referencia a conocimientos y procesos propios del área de matemáticas.

El artículo 23 precisa áreas de estudio obligatorias y fundamentales así: Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; Educación artística; Educación ética y en valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas; Tecnología e informática (artículo 23 Ley 115 de 1994).

En su artículo 77, la ley 115 concedió autonomía escolar a las instituciones educativas, estableciéndola en los siguientes términos:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (artículo 77, Ley 115 de 1994)

De manera complementaria, el párrafo correspondiente al mencionado artículo sujeta las acciones en las Instituciones Educativas a la orientación de las Secretarías de Educación determinando que:

Las Secretarías de Educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley. (Párrafo del artículo 77, Ley 115 de 1994)

La Ley General de Educación exige además, la elaboración de un Proyecto Educativo

Institucional (PEI):

...Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos. (artículo 73, Ley 115 de 1994)

El decreto 1860 de agosto 3 de 1994, por medio del cual se reglamentó parcialmente la ley 115 de 1994 en sus aspectos pedagógicos y organizativos generales, fijó orientaciones sobre la elaboración del PEI; sin embargo, fue posteriormente modificado en su artículo 16 por el decreto 180 de enero 28 de 1997, señalándole nuevas precisiones. En sus considerandos, el decreto 180 reconoce:

Que el Proyecto Educativo Institucional es la estrategia fundamental, ordenada por la Ley 115 de 1994, para propiciar la transformación de las instituciones como ejes de desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa; que el proyecto educativo como proyecto de desarrollo humano e institucional es un proceso permanente de construcción colectiva, que conlleva al crecimiento y desarrollo escolar y social de las comunidades educativas.

(Considerandos, decreto 180 de 1997)

Acto seguido establece la obligatoriedad del PEI y fija la forma y tiempos en que debía darse su elaboración y presentación a las secretarías de educación departamental y distrital, señalando posibles sanciones por el incumplimiento en dicha presentación. El decreto 1860 del 3 de agosto de 1994 en su artículo 14, fijó los elementos mínimos que debía contener el PEI:

Artículo 14. Contenido del proyecto educativo institucional. Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. Para lograr la formación integral de los educandos, debe contener por lo menos los siguientes aspectos:

1. Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
2. El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
3. Los objetivos generales del proyecto.
4. La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
5. La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.
6. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.
7. El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.
8. Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.
9. El sistema de matrículas y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula.

10. Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarios.

11. La evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto.

12. Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales.

13. Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión.

14. Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución.

Cabe interpretar en la norma que la obligación de elaborar un PEI tuvo la intención de convocar a Docentes y Directivos Docentes a desarrollar procesos de sistematización⁴ de experiencias pedagógicas en cada Institución, desde la participación amplia de los miembros de la comunidad educativa; pretendiendo superar, desde la reflexión pedagógica, la manera formal y tradicionalista de elaboración de planes educativos que hasta el momento habíamos tenido. Tradición, a nuestro parecer descontextualizada, que ve en el docente un ejecutor de acciones prescritas normativamente y desatiende la cultura escolar y el potencial de desarrollo del estudiante.

La determinación de autonomía escolar y la exigencia legal de la elaboración del PEI generaron una movilización de Directivos Docentes y Docentes de las Instituciones Educativas

⁴ Entendemos la sistematización como: “...Un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario” Ghiso, Alfredo. (2001) Sistematización de experiencias en Educación popular. Memorias Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular. Medellín 2001

del país en torno a su construcción. Sin embargo, esta reacción solo permitió avanzar en la elaboración de un documento con el fin de cumplir con el requerimiento de entrega establecido por la norma, pero no satisfizo las expectativas de cambio que podrían derivarse de la interpretación que de ella señalamos anteriormente. En muchos casos esta elaboración se dejó en manos de expertos que poco o nada conocían de la realidad de las Instituciones educativas, dejando sin valor el requerimiento legal establecido por la norma en el párrafo del artículo 73: *“El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”*.

De lo establecido en el artículo 14 del decreto 1860 se desprende que el PEI, debe constituirse en el referente general para la organización de las acciones y procesos escolares y en particular el referente orientador de los procesos curriculares institucionales. Su implementación y desarrollo debe concretarse en una propuesta de diseño, desarrollo y evaluación curricular institucional, que precise orientaciones sobre la práctica docente desde planes curriculares de área, asignatura y de aula. Con respecto al currículo, la ley General de Educación en su artículo 76 señala que:

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (artículo 76 Ley 115 de 1994). Si es

Concepto reglamentado a través del decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, que en su artículo 33 plantea los criterios para su construcción:

La elaboración del currículo es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas,

metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos.

El currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica.

De acuerdo con lo dispuesto por el artículo 78 de la ley 115 de 1994, cada establecimiento educativo mantendrá actividades de desarrollo curricular que comprendan la investigación, el diseño y la evaluación permanentes del currículo.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 77 de la ley 115 de 1994, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales.

Sin embargo el diseño del currículo hecho por cada establecimiento educativo, debe tener en cuenta:

- a. Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la misma ley;
- b. Los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional
- c. Los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación, y
- d. La organización de las diferentes áreas que se ofrezcan.”

La ley General Preciso además la organización curricular por áreas y asignaturas en su artículo 79 al definir el plan de estudios como: “...*el esquema estructurado de las áreas obligatorias y*

fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos”.

A partir de aquí se esperaba que el Estado produjera documentos que pudieran ser utilizados para orientar la organización y el desarrollo de los procesos curriculares de la institución de manera más precisa. El MEN publicó el documento Lineamientos Generales de Procesos Curriculares, en el que *“formula una invitación a construir, debatir y fundamentar nuestras respuestas a interrogantes generadores de reflexión permanente, de debates pedagógicos y de nuevos cuestionamientos, haciendo una propuesta de interpretación de algunos temas básicos del proceso educativo relacionados con la construcción del currículo”.*

El MEN siguió publicando lineamientos pedagógicos para el desarrollo de las políticas educativas. Es así como en junio de 1998 se publica la serie de documentos titulada: “Lineamientos Curriculares”, con el propósito de *“...atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas”*; intentando constituirse en puntos de apoyo y de orientación general frente a lo postulado por la ley 115 con relación al currículo. (Introducción a Lineamientos curriculares, MEN 1998)

Los Lineamientos Curriculares se han convertido en el primer referente legal para orientar las prácticas curriculares en las áreas y asignaturas constitutivas del plan de estudio de la Instituciones Educativas a nivel nacional.

En el año 2006, luego de varios intentos por precisar referentes comunes que permitieran fijar lo que a nivel nacional los estudiantes deben aprender, se acoge por parte del MEN el enfoque curricular del desarrollo de competencias y se presentan los Estándares Básicos de Competencia (MEN, 2006), inicialmente para las áreas de matemática, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, competencias ciudadanas, teniendo como fundamento los Lineamientos Curriculares

(MEN, 1998). De acuerdo con el MEN las competencias deben entenderse como un *“...saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes”* (Estándares Básicos de Competencias, 2006).

Entre los años 2016 y 2017 el MEN presenta los referentes nacionales que precisan las orientaciones para organizar el trabajo en el aula: Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) *“un conjunto de aprendizajes estructurantes⁵ que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once, y en las áreas de lenguaje, matemáticas en su segunda versión, ciencias sociales y ciencias naturales en su primera versión* (MEN, 2016) y Mallas de Aprendizaje, *“... un recurso para el diseño curricular de los establecimientos educativos en sus distintos niveles⁶”*. Estas llevan al terreno de lo práctico los DBA (MEN, 2017).

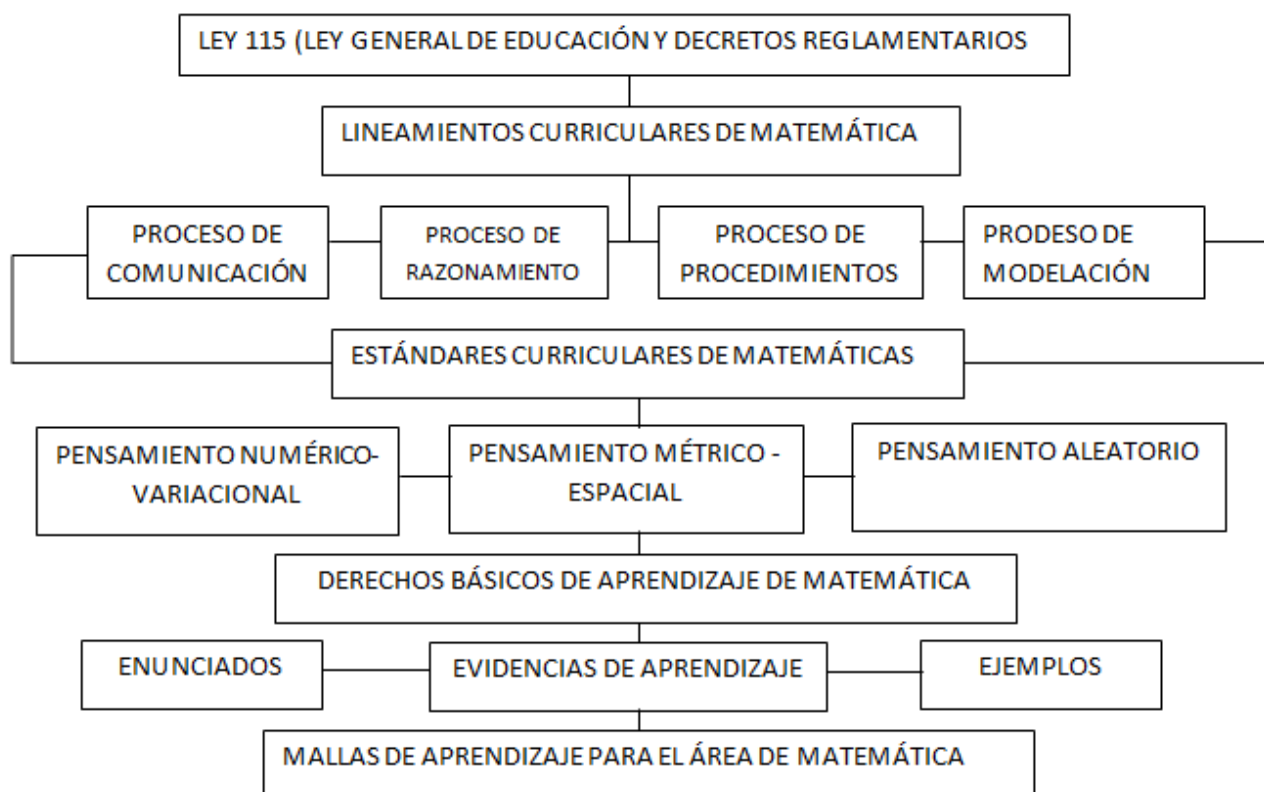
En el texto de implementación de los DBA, se afirma que en el documento de mallas de aprendizaje se *“... retoma los aprendizajes definidos en los DBA y los pone en diálogo con la organización de cada área definida en los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias”*. Con los DBA y las mallas de aprendizaje se establece por parte del MEN la propuesta de referentes comunes más concreta para la orientación a los procesos curriculares en las Instituciones Educativas del país.

El siguiente gráfico muestra una forma de esquematizar la estructura normativa para el diseño curricular del área de matemática, foco de atención de nuestro proyecto de transformación pedagógica.

Esquema normativo para organización de la malla curricular del área de matemática

⁵ Entendidos como un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas. (MEN, 2016)

⁶ Niveles del desarrollo curricular: desde el plan de estudios que es la definición más abarcadora de lo que sucede en un establecimiento educativo en materia de currículo hasta el plan de aula como unidad mínima del diseño curricular que permite la concreción de rutas para el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes (MEN, 2017)



Fuente: Elaboración propia

Creemos que a lo largo de los casi veinticinco (25) años transcurridos entre la promulgación de la ley 115 de 1994 y la expedición de las mallas de aprendizaje, si bien se ha configurado un marco normativo que va, desde fundamentos legales generales y amplios hasta referentes curriculares precisos para la planeación del trabajo en el aula, la reflexión en torno a su pertinencia, de cara a la realidad que cada institución educativa vive, no ha sido suficiente para el reconocimiento y adopción de tales referentes como orientadores de procesos curriculares institucionales. La publicación de los referentes curriculares por parte del ministerio no registra de manera clara los elementos que articulan cada documento con su correspondiente en mayor grado de concreción. . Al analizar las mallas de aprendizaje los docentes encontramos dificultades para determinar su nivel de coherencia con respecto a los propósitos que la ley 115

estableció para el currículo en términos de su contribución a: “...*la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional*”.

Fijar las mallas de aprendizaje como referente teórico-normativo, podría ser útil para provocar buenos aprendizajes académicos pero poco importante y útil para la comprensión de la vida cotidiana y las elecciones o toma de decisiones que hay que asumir en ella.

Consideramos que el desarrollo institucional de procesos de resignificación curricular pueden permitir, inicialmente desde el área de matemática y atendiendo a nuestra realidad escolar, una movilización semántica desde los sentidos otorgados institucionalmente al diseño y desarrollo curricular hacia nuevos significados, coherentes con una propuesta pensada para un currículo, que desde el enfoque pedagógico del desarrollo de competencias, le aporte al desarrollo humano integral⁷ (Villarini, 2000).

8.3 Significación y resignificación curricular

En el aparte anterior la aproximación que intentamos hacer al concepto de currículo nos hace reconocerlo como producto de un proceso de ajuste normativo, pero también como una realidad histórica, que como tal, ha sufrido una serie de cambios a través del tiempo en la forma de concebirlo teóricamente y de asumirlo desde la práctica pedagógica.

Si bien la Ley 115 determina una definición de currículo y el estado ha hecho significativos intentos por establecer referentes normativos comunes para todo el país que permitan concretizarlo en propuestas curriculares institucionales, no se trata de un término que desde la cultura escolar corresponda a una percepción objetiva. El currículo se presenta como un concepto muy general que busca explicitarse en propuestas escolares de las que se derivan implicaciones

⁷ El currículo orientado al desarrollo humano integral es un plan estratégico de estudio que organiza el contenido de contenido y actividades de enseñanza en una secuencia integrada y progresiva, a partir del potencial biopsicosocial del estudiante, para suscitar experiencias de aprendizaje auténtico que contribuyan al desarrollo de competencias humanas (habilidades generales) como base de su formación integral. (Villarini A.. 2000)

concretas para cada Institución Educativa; desde la realidad escolar es un término que remite a una interpretación representativa o simbólica de la cotidianidad escolar, producto de la interacción de los sujetos educativos. Al respecto Grundy (1998) señala:

“hablar del curriculum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el curriculum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación. Por tanto, la pregunta: « ¿qué es el curriculum?», se parece más a: « ¿qué es el fútbol?», que a: « ¿qué es el hidrógeno?». Es decir, pensar en el curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana”. (Grundy, 1998, p.21).

Esta perspectiva sugiere conceder mayor importancia al diseño curricular desde la experiencia institucional y especialmente a los sentidos y significados que le otorgan los sujetos educativos; instituyéndose una revalorada cultura escolar desde una práctica reflexiva originada en los mismos actores pedagógicos que la conforman. En consecuencia, acometer cualquier necesidad o intención de reformar o ajustar el currículo debe pasar por considerar la cultura escolar, en nuestro caso instituida desde prácticas docentes que acogen orientaciones del sistema educativo de manera prescriptiva, intentando adecuarse a requerimientos normativos.

Solo será posible una transformación atribuyendo nuevos valores a los significados cultural y pedagógicamente contruidos en nuestra comunidad educativa sin que esto indique, claro está, tener que desvalorizar o anular los ya existentes.

De esta manera en la Escuela, entendida como escenario sociocultural, los términos significación y resignificación curricular aluden a procesos pedagógicos y comunicativos de una

práctica social de búsqueda de sentidos y significados, a partir de la interacción entre los miembros de la comunidad educativa para la construcción colectiva de una propuesta curricular enmarcada en un Proyecto Educativo Institucional (PEI).

A su vez, entendemos la significación curricular, como proceso construido colectiva y contextualizadamente que otorga significado a las acciones que permiten organizar el proceso curricular; se da como praxis⁸ pedagógica de la cultura escolar y plantea la necesidad de organizar y desarrollar diseños curriculares que partan de la relación construida entre el sujeto docente y su entorno sociocultural. De manera similar asumimos que:

La significación es una construcción humana que nace del proceso sónico permitido por la función simbólica del lenguaje, es decir, por esa facultad de representación mediadora de la realidad; nace como resultado de una triple relación: el hombre, las cosas y los fenómenos; el hombre y su experiencia subjetiva, y el hombre y su interacción con sus semejantes. De esta manera, la significación surge como representación de la realidad, como experiencia subjetiva y como medio de interacción social” (Rincón C., s.f., p.23).

La significación se convierte en resignificación a través de una ampliación continua e intencional de referentes significados, dando origen y posibilitando la negociación de nuevos significados; curricularmente deviene en un proceso de carácter interpretativo mediante el cual, develando tensiones e intereses en juego, se vuelva a atribuir significado al currículo, generando cambios en la capacidad de acción del sujeto docente e instalando nuevas relaciones intersubjetivas para establecer una propuesta curricular que contribuya a satisfacer, no solo requerimientos legales del orden nacional, sino fundamentalmente expectativas y necesidades institucionales.

⁸ Asumimos el término praxis básicamente como práctica reflexiva.

Ambos procesos conllevan metodologías y acciones que permitan un análisis centrado en revalorar la práctica docente desde el contexto pedagógico del área de matemática para luego ser proyectadas y difundidas progresivamente al resto de áreas de plan de estudio.

8.4 Marco metodológico del proyecto

Como hemos venido afirmando, los referentes curriculares del sistema educativo (Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias, los DBA y las Mallas Curriculares) han sido producidos en gran medida por “especialistas”, “expertos” formados y dedicados específicamente a la investigación educativa, lo cual hace que quienes vivimos la cotidianidad escolar no encontremos pertinente el compromiso de asumirlos como propuestas curriculares a seguir, o en el mejor de los casos, adoptarlos como referentes pedagógicos de las prácticas curriculares, porque no se elaboran desde una reflexión, interpretación y comprensión de la práctica cotidiana, que permitan aportar al desarrollo de procesos de autoformación personal y progreso institucional.

Consecuentes con lo anterior, emprendemos la realización del proyecto desde la Investigación Acción (IA), definida como *“un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”* (Elliot, como se cita en Latorre, 2005, p24), entendida, no como una metodología que nos proporciona una prescripción detallada de procedimientos a seguir, sino como proceso participativo que *“Se realiza sobre una comunidad en la cual se motiva un diálogo reflexivo que permita el análisis de una problemática particular; en consecuencia, los miembros de la comunidad son también partícipes de la investigación”* (De Zubiría, 2009, p.92).

Si bien para John Elliot, no existe una forma definitiva y correcta de hacer IA, *“...Para ser “educativa” la investigación acción tiene que dirigirse a las preocupaciones sobre la calidad*

educativa de las experiencias curriculares de los estudiantes, y sobre las condiciones pedagógicas en virtud de las cuales se tiene acceso a ellas.” (Elliot, 1996, p, 19); consideramos necesario acoger una de las modalidades teóricas de IA que la literatura especializada nos ofrece.

Al respecto, Antonio Latorre (2005), afirma que

Los libros que abordan el tema de la investigación acción suelen ponerse de acuerdo al señalar tres tipos de investigación acción: técnica, práctica, y crítica emancipadora, que corresponden a tres visiones diferentes de la investigación acción:

La investigación acción técnica, cuyo propósito sería hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen prefijados los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico que hay que seguir. Este modelo de investigación acción se vincula a las investigaciones llevadas a cabo por sus iniciadores, Lewin, Corey y otros.

La investigación acción práctica confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo este quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del trabajo. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general de un “amigo crítico”. Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. Es la perspectiva que representa el trabajo de Stenhouse, y de Elliot.

La investigación acción práctica implica transformaciones de la conciencia de los participantes así como cambio en las prácticas sociales. La persona experta es un consultor del proceso, participa en un diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales.

La investigación acción crítica-emancipadora incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la participación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder). Este modelo de investigación es el que defienden Carr y Kemmis.

Esta postura alude claramente a la teorización que el filósofo alemán Jürgen Habermas hace de los “intereses rectores del conocimiento” en su libro: Conocimiento e Interés. (Habermas, 1990, p, 78).

Considerando los propósitos que nos mueven a desarrollar el proyecto, la forma participativa y colectiva en que se identificó el problema a abordar vinculando activamente a profesores del área de matemática, representantes de estudiantes y padres de familia y la consideración de los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, como desarrollo de cada etapa del proyecto, podemos decir que nos ubicamos en la perspectiva práctica.

9. Sistematización del proyecto de gestión para la transformación pedagógica

9.1 Reconstrucción

Punto de partida del proyecto

El desarrollo del Proyecto de Gestión para la Transformación Pedagógica (PGTP) se propuso como trabajo de grado de la Maestría en Educación con énfasis en dirección de instituciones educativas. Para su realización contamos con la orientación desarrollada desde el Seminario de Prácticas Pedagógicas (SPP), uno de los módulos de estudios programados para los cuatro semestres de duración de la maestría. Para cada semestre se propuso el desarrollo de una fase del proyecto, contando con una guía de elaboración que proporcionó los lineamientos generales para el diseño y desarrollo de cada fase. Las fases convenidas a desarrollar fueron: caracterización y contextualización escolar, diseño de la estrategia, implementación y evaluación; cada una contó para su realización con asesoría y acompañamiento tutorial⁹ externo por parte de la Universidad del Norte.

Se asumió como marco metodológico la Investigación Acción (IA), considerando de ella aquellas variantes teóricas que se han desarrollado desde el ámbito de la educación, para construir una ruta adecuada a las necesidades y expectativas surgidas desde la institución. Desde un planteamiento adecuado a nuestra realidad institucional la IA se ajustaba al modelo de investigación que permitiría avanzar en la consecución de los objetivos del proyecto.

Primera fase: caracterización y contextualización escolar

Se inició con el contacto entre la acompañante externa y la Escuela. Los encuentros de la tutora con directivos docentes, docentes y padres de familia de la Institución dieron lugar a

⁹ La magister Martha Benítez fue designada desde el seminario de prácticas pedagógicas como tutora para el desarrollo del acompañamiento in situ.

reflexiones y análisis que permitieron una caracterización de la escuela, estableciéndose en el manual de convivencia y el sistema institucional de evaluación sus necesidades pedagógicas más urgentes. Con base en las condiciones identificadas sobre construcción de relaciones laborales e interpersonales y el desarrollo de procesos de sistematización que pudieran dar cuenta de registros documentales de los procesos pedagógicos desarrollados institucionalmente, se decidió como foco de estudio el proceso de evaluación del aprendizaje escolar y se determinó que el equipo de apoyo al desarrollo del proyecto, sería el equipo de gestión institucional; el cual se encargaría de recoger los requerimientos que la comunidad educativa le solicitara al proyecto con respecto a la evaluación como centro de transformación pedagógica escogido. Estas acciones permitieron, que la acompañante externa se aproximara a la cultura pedagógica institucional y que el equipo de apoyo al proyecto se fuese situando y reconociendo como tal desde los acuerdos colectivamente establecidos. De esta manera el proyecto se legitimaba, adquiriendo condición institucional al tener representación de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa, a través del equipo de gestión institucional.

Nuestra atención, a partir de ese momento, se concentró en proyectar el trabajo de las fases siguientes.

Segunda fase: diseño de la estrategia

Para esta fase, desarrollada durante el segundo semestre de la maestría, se había establecido como objetivo: “diseñar un plan de mejoramiento que favorezca la transformación pedagógica de la gestión en función de la problemática”¹⁰. Por orientaciones compartidas en el SPP debía elaborarse una ruta metodológica, esquematizada en una matriz que señalaba la organización del proyecto en cuatro momentos y los elementos constitutivos de cada uno de ellos. Los momentos

¹⁰ Objetivo establecido en la guía para la elaboración del Proyecto de gestión para la transformación pedagógica.

establecidos se hicieron corresponder con las fases de desarrollo del proyecto. Debido a la poca comprensión que inicialmente tuvimos del instrumento de diseño de la ruta metodológica, se nos presentaron dificultades para el establecimiento de objetivos y las acciones correspondientes para su consecución. Superadas las dificultades emprendimos la organización del proyecto, fijando la ruta de diseño metodológico.

Organizamos reuniones que tenían por objetivo buscar y analizar colectivamente, técnicas e instrumentos que permitieran recoger, de manera ágil y confiable, datos e información relativa a nuestro tema de estudio. Cada reunión que organizamos contó con la debida organización; presentadas a través de guías orientadoras con los propósitos, las actividades a realizar y el correspondiente procedimiento para garantizar su desarrollo. Sin embargo las reuniones comenzaron a mostrarnos dificultades operativas: inasistencia reiterada de algunos miembros del equipo de gestión, pocos encuentros de participación general con miembros de la comunidad educativa para compartir y validar avances y fuertes debates que en algunos casos ocasionaban resentimientos personales. Surgieron nuevamente antiguas diferencias que afectaban la comunicación y el buen clima laboral. Con apoyo de nuestra acompañante externa acordamos reorganizar el equipo de apoyo, incluyendo dos nuevos participantes que, por su clara disposición y motivación hacia la propuesta de trabajo que se venía desarrollando, podían ayudar a dinamizar las acciones programadas.

Para la finalización semestre correspondió la presentación y sustentación de avances del proyecto en el SSP, se elaboró y sustentó un informe sobre la base de lo realizado hasta el momento. Se recibieron observaciones, sugerencias y recomendaciones para introducir mejoras al proyecto; en ellas se hacía énfasis en la necesidad de reducir el escenario de estudio, dejando de examinar toda la institución para considerar un sector de la misma. Por la dimensión del estudio y

las dificultades generadas, el tiempo que restaba para la implementación del proyecto no iba a ser suficiente para su desarrollo total.

Tercera fase: implementación

El tercer semestre se inició con la reformulación del escenario de reflexión para el proyecto. De la evaluación del aprendizaje a nivel institucional pasamos a concentrarnos en el currículo del área de matemática del ciclo de educación básica primaria (CEBP). Se conformó un nuevo equipo de apoyo con la participación de cinco (5) docentes que orientan la clase de matemática en el ciclo y se reformularon objetivos para el proyecto. La redefinición de la ruta de diseño se convirtió en nuestro primer referente para reprogramar el desarrollo del proceso de implementación del proyecto. Retomamos encuentros y reuniones, ahora con un grupo de profesores del área de matemática con gran interés por iniciar una reflexión que les permitiera mejorar la organización de su propuesta curricular para orientarla hacia al enfoque del desarrollo de competencias.

Identificadas algunas debilidades organizativas de la propuesta curricular existente en el área de matemática del CEBP, los esfuerzos se dirigieron a desarrollar acciones que permitieran a los docentes del equipo de apoyo agenciar un proceso de resignificación curricular, operando sobre su realidad pedagógica, procediendo desde la observación y caracterización de la práctica de aula desarrollada y la elaboración de los correspondientes registros documentales de observación.

Intentamos impulsar la búsqueda de nuevos referentes bibliográficos, distintos a los documentos legales orientadores de la propuesta curricular existente, y la realización de lecturas para afianzar la participación docente y el apoyo teórico a las decisiones relacionadas con su reflexión y actuación en procura de los objetivos trazados en el proyecto.

Se desarrollaron cuatro (4) visitas de acompañamiento externo que permitieron revisar los avances del proyecto desde los objetivos establecidos y reorientar algunas acciones para tratar de dar cumplimiento a la programación establecida en los tiempos dispuestos. Como en el semestre anterior, para el cierre del SPP se elaboró y presentó un informe de avances del proyecto recibiendo la correspondiente realimentación de lo expuesto.

Cuarta fase: Evaluación

La evaluación del proyecto se concibió como un proceso continuo y permanente de revisión, reflexión, valoración-revaloración de avances y ejecución de las correspondientes acciones de ajustes en cada uno de los momentos de su desarrollo, a lo largo de los cuatro semestres de la maestría. Durante esta fase, coincidente con el último semestre del SPP, el énfasis estuvo en el proceso de sistematización de la experiencia desarrollada. Realizamos la socialización del trabajo ejecutado a docentes de la Institución y con el equipo de apoyo valoramos los alcances del proyecto en términos de aprendizajes, logros y retos pendientes por alcanzar.

Al igual que los momentos anteriores, esta fase contó con cuatro (4) jornadas de acompañamiento externo y un ejercicio permanente de reflexión, revisión y ajustes a las acciones desarrolladas, como señalamos anteriormente.

9.2 Análisis e interpretación

En cada una de las fases expuestas anteriormente hemos podido identificar aspectos relevantes para el proceso de transformación pedagógica; nos detenemos para señalarlos y realizar un análisis e interpretación que permita establecer niveles de significación que tuvieron en el desarrollo del proceso.

Acompañamiento in situ.

Como orientación y apoyo al desarrollo del proyecto tuvimos un acompañamiento externo, organizado en dieciséis (16) jornadas de visitas institucionales de la tutora asignada, reuniones de reflexión con maestrantes o con maestrantes y miembros del equipo de apoyo. La participación de nuestra tutora fue siempre oportuna y clara, mostrando experiencia y conocimiento sobre las dinámicas propias de la metodología de investigación empleada en el proyecto, el compromiso y la dedicación necesarios para apropiarse del contexto institucional de la experiencia. Su liderazgo y competencias comunicativas permitieron el desarrollo de las jornadas desde la reflexión o el debate de ideas sin generar tensión, angustia o presión sobre los miembros del equipo de apoyo institucional. Estas consideraciones permitieron generar colectivamente pautas pertinentes para la planeación y ejecución conveniente de acciones así como de la revisión cuidadosa de los resultados obtenidos. En lo personal, esos espacios nos permitieron progresar en el proceso de aprender a investigar.

Elección del área (componente y procesos) de gestión objetivo de transformación pedagógica.

Los aspectos centrales de nuestro proyecto se ubican en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular del área de matemática. La elección de este escenario de estudio obedeció a la ausencia de procesos institucionales de sistematización curricular. Concentramos la atención del estudio en un área del diseño curricular porque consideramos que la adecuación curricular institucional corresponde a un proceso posterior a la consecución de coherencia y pertinencia interna de las áreas. Esta consideración permitió reducir las tensiones y angustias que inicialmente se generaron en los docentes al plantearnos una reflexión curricular de cobertura institucional.

Equipo de apoyo institucional y su conformación.

Ubicar el ciclo de educación básica primaria como escenario para el desarrollo del proyecto permitió reunir a los docentes del área de matemática y conformar un grupo que comprendió que se trataba de un proceso participativo, que requería la motivación y voluntad necesarias para animar acciones de cambio transformacional desde una resignificación de la propuesta curricular del área. De esta manera, se conformó un equipo de apoyo institucional que le aportó al proceso de investigación acción según las capacidades institucionalmente reconocidas a cada uno de sus miembros y a su rol dentro del mismo, intentando evitar que surgiera una posible división de roles entre expertos y activistas.

Diseño de ruta metodológica.

Organización general del camino a seguir por el proyecto: Se concretó en una matriz guía sobre la cual no tuvimos comprensión inicialmente pero, que una vez agenciada, se convirtió en referente permanente para orientar el desarrollo y seguimiento a las etapas definidas para realizar el proyecto y, la definición, aplicación y acompañamiento a los elementos constitutivos de cada momento. Es un registro esquemático organizado para acceder a una lectura general del proceso que permite además ubicarnos y caracterizar cualquier etapa o elemento del mismo

Impulso a la búsqueda bibliográfica y motivación a la lectura.

Los encuentros fijados para ello no pudieron materializarse de acuerdo a lo previsto. El tiempo resultaba insuficiente para apoyar procesos de lectura, indagar una nueva bibliografía, desarrollar el proceso de recogida de datos y realizar un primer análisis de los mismos.

9.3 Planeación del proyecto de reflexión pedagógica

Después de revisar y reflexionar sobre las posibilidades de avanzar en el proyecto planteado inicialmente consistente en la resignificación del Sistema Institucional de Evaluación (SIE), concluimos que era un tema muy amplio que requería un período mayor para su consecución, fue así como en marzo de 2018 damos un giro y centramos nuestra propuesta en el currículo de matemáticas de la básica primaria.

La escuela cuenta con planes de asignatura por cada una de las áreas, pero son elaborados de manera fraccionada. Nuestro interés es resignificar el currículo del área de matemáticas hacia el enfoque de educación por competencias en el ciclo de básica primaria, como reza el objetivo general, con la participación de los docentes del área brindando herramientas que les permitan asumir con propiedad la elaboración de estos planes de asignatura y organizar un plan de área institucional que se ajuste a las necesidades de la comunidad y contribuya al desarrollo de competencias en nuestros estudiantes.

Las etapas que conforman el proyecto corresponden con los objetivos específicos que orientan el desarrollo de acciones o estrategias que aportan a la obtención del objetivo general.

Tabla No 1. Planeación de acciones

Objetivo Específico	Acciones	Responsables	Recursos	Técnicas	Fecha
Caracterizar el proceso de construcción y el nivel de apropiación de la propuesta curricular del área.	Revisión del PEI en su componente curricular.	Coordinadores	Documento PEI	Análisis documental	4/8/17
	Revisión planes de asignatura	Coordinadores Docentes	Mallas curriculares Guías	Jornadas pedagógicas	29/7/17 15-17/ 1/18

	Reflexión sobre la práctica docente	Coordinadores Equipo líder	Docentes del área en básica primaria Guías	Mesa de reflexión	10/4/18
Diseñar una ruta que señale las etapas de organización para un proceso de resignificación de la propuesta curricular del área.	Socialización a los docentes del equipo líder las modificaciones surgidas en el proyecto	Coordinadores	Equipo líder	Exposición	6/4/18
	Encuentro con padres de familia	Coordinadores	.Padres de familia Guía de encuentro	Grupo focal	20/9/18
	Encuentro con estudiantes	Coordinadores	Estudiantes Guía de actividad	Encuesta	20/9/18
Implementar acciones que permitan una revaloración semántica del currículo del área desde el enfoque del desarrollo de competencias.	Sesiones de trabajo con equipo líder	Coordinadores Equipo líder	Docentes Guías de trabajo	Mesa de reflexión. Seminario taller Entrevista Encuesta	20/4/18 18-20/6/18 5/9/18 10/9/18
	Acompañamiento en clases	Coordinadores Docentes 4° y 5°	Docentes Estudiantes Plan de aula	Observación	11-19/9/18
	Unificación de conceptos en el área	Coordinadores Equipo líder	Bibliografía sugerida y documentos oficiales del MEN	Mesas de trabajo	-
	Concretar un	Coordinadores			-

	plan de asignatura hacia el enfoque por competencias	Equipo líder	Lineamien- tos curriculares Estándares DBA	Mesas de trabajo	
Evaluar el proceso de resignificación de la propuesta curricular en cada etapa de su desarrollo.	Evaluación con equipo líder del proceso	Acompañante Coordinadores Equipo líder	Docentes Acompañante	Mesa de reflexión	30/4/18
	Socialización aprendizajes, logros y retos del proyecto	Coordinadores	Equipo de gestión Equipo líder Padres de familia Rector	Exposición	8/11/18

9.4 Cronograma

En el desarrollo de la maestría se fueron realizando una serie de actividades que aportaron al avance del proyecto, incluso la presentación de los acompañantes en el mismo. Las orientaciones y encuentros con la acompañante, Martha Benítez B, y el docente de Seminario de Práctica Pedagógica, Marco Turbay I, contribuyeron a la productividad de la experiencia.

Tabla No 2. Cronograma de actividades desarrolladas

Acciones	Propósito	Fecha
Segundo encuentro SPP	Presentación de acompañantes	01 abril de 2017
Primera visita de acompañamiento in situ	Expectativas y acuerdos desde el autoconocimiento	19 abril de 2017

Segunda visita de acompañamiento in situ	Reflexión con equipo de gestión	10 mayo de 2017
Tercera visita de acompañamiento in situ	Reflexión con representación de la comunidad	10 mayo de 2017
Cuarta visita de acompañamiento in situ	Acuerdos para el acompañamiento con equipo de gestión	18 mayo de 2017
Cuarto encuentro SPP	Orientaciones generales de la Guía del Proyecto de Gestión para la Transformación Pedagógica	07 julio de 2017
Jornada Pedagógica	Revisión del SIE (se validó información de jornada realizada antes de iniciar maestría)	20 enero de 2016
Jornada Pedagógica	Revisión mallas curriculares	29 julio de 2017
Jornada Pedagógica	Revisión fundamentos teóricos del SIE vigente	26 agosto de 2017
Acompañamiento individual SPP	Revisión avances del proyecto	29 agosto de 2017
Seminario taller	Conceptualización institucional de evaluación	09 septiembre de 2017
Acompañamiento individual SPP	Revisión avances del proyecto	21 septiembre de 2017
Quinta visita de acompañamiento	Diseño de la ruta con equipo líder	19 octubre de 2017
Sexta visita de acompañamiento	Revisión de objetivos y avances en el diseño de ruta	27 octubre de 2017
Séptima visita de acompañamiento	Validación de la ruta con equipo líder	20 noviembre de 2017
Octava visita de acompañamiento	Socialización diseño de ruta del proyecto con representantes de la comunidad	30 noviembre de 2017

Jornada Pedagógica	Revisión y ajustes al plan de asignatura de 2017	15 al 17 enero 2018
Novena visita de acompañamiento	Retomar el trabajo iniciado y realizar los ajustes pertinentes	09 marzo de 2018
Reunión informativa docentes de matemáticas de la básica primaria	Socializar el giro presentado en el proyecto de maestría y solicitar su participación en el nuevo enfoque	06 abril de 2018
Décima visita de acompañamiento	Reflexión sobre la práctica docente en el área de matemáticas	10 abril de 2018
Décimo primera visita de acompañamiento	Revisión y explicación de los componentes del plan de asignatura	20 abril de 2018
Décimo segunda visita de acompañamiento	Evaluación del proceso desarrollado durante el semestre	30 abril de 2018
Seminario taller	Revisión y ajustes planes de asignatura de matemáticas de 1° a 6°	18 al 20 junio de 2018
Entrevista a docentes	Identificación de significados conceptuales institucionales en la elaboración de la propuesta curricular	5 septiembre de 2018
Reunión de equipo líder	Socialización de la guía de acompañamiento y observación de clases	6 septiembre de 2018
Encuesta a docentes	Revisión del estado actual del desarrollo curricular del área	10 septiembre de 2018
Observación de clases	Acompañamiento, reflexión y realimentación de la gestión de aula	11 al 19 septiembre de 2018
Décimo tercera visita de acompañamiento	Retomar la experiencia, actualizar la implementación y	14 septiembre 2018

	sistematización	
Encuesta a estudiantes	Percepción de los estudiantes ante la clase de matemáticas	20 septiembre de 2018
Grupo focal con padres de familia	Percepción de los padres de familia respecto al desarrollo curricular en el área	20 septiembre de 2018
Décimo cuarta visita de acompañamiento	Triangulación y sistematización	28 septiembre de 2018
Jornada Pedagógica	Socialización avances del proyecto ante el cuerpo docente	09 octubre de 2018
Décimo quinta visita de acompañamiento	Revisión avances de sistematización y propuestas de categorización con el equipo líder	29 octubre de 2018
Décimo sexta visita de acompañamiento	Socialización aprendizajes, logros y retos con el equipo de gestión, equipo líder y padres de familia	8 noviembre de 2018

9.5 Resultados y análisis

El proceso de triangulación de la información registrada a partir de las distintas técnicas de recolección de datos aplicada (entrevistas, encuestas, grupo focal, mesas de reflexión, observación), nos permitió correlacionar concepciones y manifestaciones en torno al significado otorgado a acciones respecto a los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular. Este ejercicio permitió el establecimiento de las siguientes categorías:

Movilidad semántica. Hemos denominado así a la capacidad de cambiar la extensión del significado generando desplazamientos y deslizamiento en la transmisión del significado de las

palabras; actualmente tiene carácter efímero, se busca que con el tiempo la revalorización semántica que se haga corresponda con cambios en la concepción de los procesos que se desarrollan. Ocurre por ejemplo, cuando los docentes al intentar definir términos como currículo, didáctica o competencias, generalmente intentan hacerlo de manera intuitiva sin referente teórico alguno, lo que genera que un día digan una cosa y al poco tiempo al intentar definir nuevamente el mismo término agregan o quitan palabras a los nuevos enunciados,. También hace referencia a la capacidad el dialogo permite que el significado nuevo pueda agregarse al ya existente sin sustituirlo. Ubicamos en esta categoría aspectos como: la capacidad de otorgar significados a las acciones y al lenguaje pedagógicos, la actitud consciente y voluntaria frente a posibles modificaciones a construcciones semánticas instituidas y el reconocimiento; validación de acciones y factores de cambio semántico y a la capacidad de negociar cambios de significados.

Clima comunicativo. Condición determinada por las normas y valores sociales derivados de las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa.

Para nuestro propósito se constituye en un marco de referencia para el mejoramiento de las relaciones interpersonales, la determinación del nivel de expresión de los estamentos institucionales frente a la organización curricular del área y su disposición al cambio, como requisito para la resignificación curricular.

Saber pedagógico. Refiere a la forma en que se adapta la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar. Es más individual, más personal, y relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva, y basado en la teoría pedagógica sin estar sujeto inflexiblemente a ella.

Diseño curricular. Proceso de elaboración de la propuesta curricular. Interpretación y sentido de la organización curricular desde la práctica pedagógica.

Desarrollo curricular: Conjunto de acciones que permiten el progreso o avance en la realización de la propuesta curricular del área. El análisis mostró que no existen registros que permitan su sistematización por parte de los docentes.

Evaluación curricular. Proceso de acompañamiento y revisión rigurosos al diseño y desarrollo de la propuesta curricular del área. La triangulación nos permitió identificar serias debilidades en este proceso.

- Revaloración de la participación de la familia en los procesos curriculares.
- Reconocimiento de la sistematización como proceso que permite organizar el desarrollo curricular, obtener nuevos aprendizajes y referente orientador la implementación de ajustes o reformas a la propuesta curricular.
- Reconocimiento de escenarios de trabajo colectivo (comunidad de aprendizaje, pares académicos) y la observación participativa del trabajo de aula como apoyo a procesos de sistematización.
- Reconocimiento de debilidades y fortalezas desde el saber pedagógico (actualización de la formación profesional) y empoderamiento para el desarrollo de acciones de validación de propuestas.

En términos del nivel de satisfacción de docentes y estudiantes podemos afirmar que se ha generado una gran expectativa en torno a la posibilidad de una transformación pedagógica real, frente al escepticismo con que iniciamos el desarrollo del proyecto.

10 Reflexiones sobre la práctica realizada

De la experiencia en el desarrollo del trabajo de maestría, extraemos aspectos importantes que sumaron en nuestro crecimiento personal y profesional, aprendizajes, desaprendizajes, logros y dificultades que fuimos superando. Reconocemos que la efectividad de nuestra propuesta no es de observación inmediata y que tampoco está limitada, por el contrario se va alimentando cada vez con la vinculación de todo el cuerpo docente de la Institución y la reflexión permanente de nuestra práctica. A continuación registramos aspectos significativos:

Tabla No 3. *Reflexiones sobre la experiencia*

Aprendizajes Logrados	La espiral de ciclos: planificación, acción, observación y reflexión. Construir desde la práctica
------------------------------	--

Construir el árbol del problema
 Avanzar no es siempre ir hacia adelante
 Involucrar a los docentes en un proyecto les da confianza
 Mejorar la destreza con el uso de drive y otras aplicaciones que facilitan el trabajo

Desaprendizajes

Dejar de escucharnos y escuchar a la comunidad
 Desconfiar de la organización y planeación docente
 Considerar que todo está claro en las propuestas de trabajo a docentes porque anteriormente se han desarrollado de manera similar

Logros Significativos

Reflexión franca y honesta de los docentes del equipo líder
 Inicio de ajustes a los planes de asignatura de manera autónoma y considerando las necesidades del estudiante
 Acercamiento de padres de familia para compartir sus percepciones respecto al desarrollo curricular
 Acompañamiento a docentes en el aula

Dificultades Superadas

El instrumento de diseño de ruta nos generó confusión inicialmente.
 La elaboración del portafolio
 Una propuesta inicial de trabajo con un equipo poco dispuesto a participar
 Lograr quorum en encuentros con el equipo
 Sistematizar la experiencia

11 Conclusiones

Llegando a la finalización de Maestría en Educación con Énfasis en Dirección de Instituciones Educativas y habiendo liderado el Proyecto de Gestión para la Transformación Pedagógica en nuestra Institución podemos establecer algunas conclusiones:

Para iniciar un proceso de transformación institucional debemos empezar por valorar el factor humano y confiar en las fortalezas del otro para canalizar las dificultades como oportunidades de mejora favoreciendo el ambiente escolar y la calidad educativa.

La transformación es un proceso paulatino que requiere de revisión y análisis continuo, de reflexión franca y honesta que permita identificar nuestras falencias y potencialidades para superar cada vez más nuestro desempeño en el aula.

Los directivos docentes y docentes de aula somos llamados a ser los primeros en empoderarnos para la consecución de altos índices de calidad en el desarrollo y formación de nuestros estudiantes. El currículo no puede limitar el campo de acción del docente a meros contenidos temáticos sino a descubrir y potenciar las habilidades de niños y jóvenes para su desarrollo integral. En el proceso de caracterización los docentes reconocieron que se hace necesario considerar el entorno y necesidades del estudiante en la construcción del currículo, que con base en ellos debemos orientar los contenidos y estrategias pedagógicas que llevemos al aula.

Volver a empezar no es perder, es aprender. La planeación de nuestro proyecto sufrió un giro importante en la orientación inicial sin embargo, no lo consideramos una pérdida de tiempo sino un tiempo de aprendizajes, pudimos retomar aspectos relevantes de actividades realizadas para alimentar y reorganizar el nuevo planteamiento. Se realizaron ajustes al diseño de ruta y se desarrollaron con alto grado de compromiso gran número de las actividades propuestas, faltando concretar la conceptualización institucional de algunos términos de la fundamentación teórica.

Para mejorar la calidad educativa de una institución el trabajo en equipo es clave, cada actor de la comunidad puede y debe contribuir a potenciar esa calidad. La elaboración de un proyecto institucional requiere de la voluntad y disposición de cada miembro de ella según el grado de compromiso que exija su rol, la continuidad y seguimiento del mismo permite ir valorando los alcances y dificultades que se van presentando para realizar los ajustes pertinentes.

Hemos dado un gran paso a favor de la consolidación de un currículo desde el enfoque por competencias en el área de matemáticas, reconocemos que es un trabajo inacabado que el aporte de los docentes y la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica son elementos esenciales para obtener en la escuela óptimos resultados en el desarrollo de potencialidades de nuestros educandos.

La puesta en marcha de este proceso de transformación ha permitido consolidar fortalezas e identificar oportunidades de mejora, podemos mencionar como elementos positivos, producto de este proyecto, el diálogo franco, el reconocimiento de que, aunque no sea fácil, sí es posible construir una mejor escuela y brindar mayor calidad educativa a nuestros estudiantes, que un paso para iniciar es revisando nuestros saberes pedagógicos, significar adecuadamente nuestro currículo, involucrar a los padres en el proceso y valorar el aporte de los estudiantes.

12 Recomendaciones

Durante el desarrollo del proyecto de gestión para la transformación pedagógica fuimos identificando elementos que favorecen o entorpecen la consecución de los objetivos, con base en ello establecemos una serie de sugerencias para facilitar las orientaciones y aplicaciones en la implementación de próximas acciones.

Para mejorar canales de comunicación institucional proponemos que se realicen actividades y dinámicas que involucren la participación espontánea de los diferentes actores de la comunidad, diseñar estrategias de animación sociocultural.

Es urgente el establecimiento de jornadas de encuentro regulares entre los docentes de la básica primaria para compartir experiencias, crear comunidades de aprendizaje y consolidar un trabajo unificado en cuanto a fundamentación conceptual y práctica pedagógica. Igualmente se sugiere dar formalidad y continuidad a las reuniones de área en el grupo docente de secundaria.

Invitar continuamente a la reflexión sobre la gestión en el aula y al fortalecimiento del saber pedagógico organizando talleres que complementen la formación y actualización. Se hace necesario brindar capacitaciones en el uso de algunas herramientas tecnológicas que faciliten y dinamicen la práctica docente.

Involucrar a los padres de familia en la organización de actividades y proyectos de la escuela, valorar sus aportes, propiciar encuentros entre ellos para fomentar la participación y que asuman un rol activo en la comunidad educativa.

En cuanto al proceso académico liderado por la Universidad del Norte, agradecemos su empeño y aportes en la formación de docentes y directivos docentes. Sugerimos considerar la inclusión, en el plan de estudio, de metodologías de investigación como módulo adicional en el primer semestre.

Al MEN y Secretaría de Educación Distrital (SED) reiteramos nuestro agradecimiento y aplaudimos que sigan fortaleciendo la formación docente. Como recomendación, realizar un seguimiento eficaz y efectivo que permita evidenciar la mejora en la calidad educativa con las cualificaciones brindadas al personal docente y directivo docente.

13 Referencias Bibliográficas

De Zubiría, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante*. Bogotá: Magisterio.

De Zubiría, J., Ramírez, A. (2009). *Cómo investigar en educación*. Bogotá: Magisterio.

Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Elliot, J. (1996). En J, McKernan, (2008), *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Ghiso, A. (2001). *Sistematización de experiencias en educación popular*. Memorias Foro: Los contextos actuales de la educación popular. Medellín 2001

Gimeno, J. (2000). *Diseño del curriculum, diseño de la enseñanza. El papel de los Profesores*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza*, (pp. 232-233). Madrid: Morata.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. (vol.1). Madrid: Taurus

- Habermas, J (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Latorre, A. (2005), *La Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- McKernan, J. (2008), *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Ley general de educación*.
Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1860 del 3 de agosto 1994*
Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1997). *Decreto 180 enero 28 de 1997*.
Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103104_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Lineamientos Generales de Procesos Curriculares*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*.
Documento No 3. Recuperado de:
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.
Recuperado de:
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Matem%C3%A1ticas.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Mallas de Aprendizaje, Documento para la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje*. Recuperado de:
- Procuraduría General de la Nación. *Constitución política de Colombia 1991*
Recuperado de:
[https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion Política de Colombia.htm](https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion%20Politica%20de%20Colombia.htm)
- Restrepo, B. *La Investigación-acción pedagógica, variante de la investigación-acción educativa que se viene validando en Colombia*. Recuperado de:
<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1739>
- Rincón, C, *Guía No. 2 “La Significación”*: Curso de español como lengua materna.
Vicerrectoría de Docencia Universidad de Antioquia. Recuperado de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad2LaSignificacion.PDF>
- Villarini, A. (2000). *El Currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Río Piedras, Puerto Rico: Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento.

ANEXOS

Link de acceso al portafolio

<https://drive.google.com/drive/folders/1y7Lwz9qLiFfboHCY4EE6PQSg38Qc81Uq?ogsrc=32>

Anexos: Transcripción de audios de entrevistas a docentes

ENTREVISTA REALIZADA A LA DOCENTE PIEDAD RODRIGUEZ DE PIRACUN

El objetivo de esta entrevista es identificar los significados otorgados institucionalmente por los docentes del área matemáticas al término “Currículo” y su incidencia en la elaboración de una propuesta curricular de esta área.

La idea es que usted nos dé su opinión, el concepto que tú tienes sin ninguna presión, puedes sentirte relajada.

Entrevistador: ¿Hace cuantos años eres profesora del área matemática aquí en la institución?

R/ En la institución más o menos unos seis años.

Entrevistador: ¿Dando la clases de matemáticas?

R/ Si yo doy matemáticas

Entrevistador: ¿Consideras la Ley 115 como un referente para la elaboración de una propuesta curricular?

R/ Bueno, la propuesta curricular de aquí de la institución no tengo conocimiento de ella, pero si se tiene en cuenta cuando se va a planear la Ley 115, claro que si se tiene en cuenta.

Entrevistador: ¿Conoces el PEI de la institución?

R/ Muy poco, lo pedí dos veces y medio lo hojee, porque estaba haciendo un trabajo de la universidad, pero no lo estude profundamente.

Entrevistador: Pero no porque te lo dieron a conocer como docente de la institución, si no por requerimiento del trabajo que estabas haciendo.

R/ No, nada, exactamente, por eso mismo.

Entrevistador: ¿Cuál es la concepción que tienes de Currículo?

R/ Bueno, Currículo son el conjunto de herramientas que utilizamos en la cuestión educativa, pues porque currículo es cuando uno va haciendo los estudios y todo para llegar a obtener un título, pero para aquí en el colegio todos los planes, los recursos o las actividades que se realizan para llevar a cabo su labor.

Entrevistador: ¿La propuesta curricular se construye autónomamente o se sigue un currículo pre escrito normativamente?

R/ La propuesta curricular, aquí cada uno trabaja como sabe uno, cada uno sabe cómo hace sus cosas.

Entrevistador: ¿O sea es autónoma?

R/ Es autónoma, si no hay como algo institucional, así en sí, no la conozco.

Entrevistador: **Puedes describir brevemente el proceso de construcción de currículo en matemáticas.**

R/ En matemáticas, primero si, primero miramos los componente del cual se compone la matemáticas, sabemos que hay el aleatorio, los pensamientos que se dan y luego cuando estamos en las clases miramos de pronto al presentar si voy a dar, pongamos el tema de conjunto, llevo varios conjuntos y hago todo el proceso, para que los alumnos observen que hagan todo el proceso que hay que hacer para llevar a cabo el tema que se va a dar.

Entrevistador: **Y cuando en el equipo de pronto se reúnen a hacer la construcción del currículo de matemáticas, ¿cómo lo organizan?**

R/ Aquí este año, todo lo hacemos en grupo todo el grupo pero lidero el profesor Eraclides, pero cada uno iba aportando como hacia sus cosas y ahí él iba acumulando todos los conceptos que uno le iba dando para que él hiciera, algo general, algo global.

Entrevistador: **¿Qué consideraciones tienes con respecto a las orientaciones del Ministerio y los documentos publicados por el Ministerio?**

R/ Bueno se tienen en cuenta los DBA, los estándares y también se trabajan las mallas.

Entrevistador: **¿Consideras que el Proyecto Educativo Institucional y los proyectos curriculares se construyen con base a criterios comunes producto de la deliberación participativa de la comunidad escolar?**

R/ No. Acá no se lleva esto así, no trabajamos así.

Entrevistador: **¿En qué forma se ajustan los lineamientos curriculares, los estándares curriculares y los derechos básicos de aprendizajes a sus planes de áreas o de asignatura?**

R/ Si se tienen en cuenta. Por ejemplo este año vi que se trabajaron los DBA, se escogieron y se tacharon para que haya correlación entre unos y otros. Si eso si se hizo este año.

Entrevistador: **¿Consideras adecuada la forma de organizar pedagógica y administrativamente la Propuesta Curricular Institucional?**

R/ No, no veo que haya acá, sería lo ideal.

Entrevistador: **¿Qué sugerirías que se debe hacer?**

R/ Sería lo ideal, sería lo ideal que uno mismo se pusiera, que no sé, porque a veces piensan que es perder el tiempo, no. Yo pienso que si se le dedica el tiempo necesario a eso, se puede hacer algo mucho mejor; que se saque el espacio para trabajar tal cosa, que uno vea que de verdad está caminando y trabajando sobre eso que queremos lograr, pero aquí hace falta eso que se den espacios para trabajar en eso.

Entrevistador: Con relación a eso ¿Consideras que ha faltado asesoramiento por parte de los directivos docentes en la construcción de la propuesta curricular del área?

R/ Si, en los directivos le falta un poco, les falta un poco, por ejemplo: Yo los he visto a ustedes muy muy como interesados en que progrese sobre todo en el área de matemáticas me parece fabuloso y me gustaría que fueran en las demás áreas, pero si hace falta que haya mayor asesoramiento en eso.

Entrevistador: ¿Qué principios o criterios curriculares teóricos distintos a los normativos tienes en cuenta para la Formulación de la propuesta curricular?

R/ Teórico, uno a veces comienza con lo que uno ha leído, de los filósofos de Engels, del otro, como es éste... de... ayúdeme ahí, de uno de los que están pendientes que uno esté pendiente del intelecto del niño, de la edad cronológica, de Piaget y eso, entonces uno tiene en cuenta eso, que no todos prenden al mismo tiempo y todo eso.

Entrevistador: ¿Cree usted que la propuesta, tal cual está organizada permite avanzar en la consecución de los objetivos de la educación que propone la Ley 115?

R/ No, hay que meterle como más intereses a la cuestión y estudiarla más a fondo para poder conseguir algo mejor.

Entrevistador: ¿Cree que habría necesidad de formación y actualización o actualización académica complementaria a la formación profesional que ustedes tienen para llevar a cabo la definición, diseño e implementación de la propuesta curricular del área?

R/ Si yo pienso que, yo, yo en particular sí; porque no soy licenciada en matemáticas, entonces sí, me gustan las matemáticas, pero me falta de pronto mucho, mucho; porque el nivel que tiene un licenciado en matemáticas debe ser muy superior a la mía, eso sí, sin desmeritar lo que yo me desgasto y lo que yo me preocupo por mis estudiantes.

Entrevistador: ¿De qué manera, cómo sugerirías que se hiciera ese tipo de acompañamiento o de actualización?

R/ Sería bueno que si quiera una vez por mes, o por periodo se saquen espacios para mirar como están las cosas si hay avances o no hay avances, con los estudiantes y hasta con uno mismo, también, se hace necesario.

Entrevistador: ¿Qué consideraciones tienes con respecto al trabajo en equipo, con el resto de profesores para la elaboración de la propuesta curricular del área?

R/ El trabajo en equipo aquí es muy pobre, es muy pobre, porque yo particularmente le he pedido el apoyo al profesor del área de matemáticas que da en Cuarto y al mismo Eraclides, y me dicen sí, me animan y me ayudan y me dicen que me van a colaborar, que me van a llevar después se vuelve nada, que a mí me toca, por ejemplo, el profesor Fabio me prestó

un libro de Santillana, y la seño Luz Mery me prestó otro y yo ahí me documento y miro y eso, pero de ellos, de ellos, pocón pocón.

Entrevistador: ¿Cómo equipo de trabajo?

R/ No hay equipo.

Entrevistador: ¿Qué sugerencias tendrías Piedad para mejorar el trabajo que estamos realizando en la escuela sobre todo en el área de matemáticas?

R/ Este mismo, ese mismo, ese tesón y ese anhelo y ese querer salir adelante, preocuparnos porque de verdad, la institución necesita eso, un empujón, que las cosas se den de otra forma, un cambio, aquí necesitamos un cambio. Yo veo que las cosas necesitan es eso, y que haya más intereses en lo que se está haciendo.

Entrevistador: Bueno muchas gracias.

R/ Siempre a la orden y para eso estamos para aprender cada día.

Entrevistador: Teddy tienes alguna pregunta, algo que quisieras preguntar.

R/ Siempre me gusta estar inquieta y preguntar porque cada día aprende uno algo, se hace necesario.

Entrevistador: ¿Alguna observación, sugerencia o recomendación que hacer sobre algún tema de interés?

R/ No, yo lo que le doy son gracias y mil gracias a mi seño Clarita, porque de verdad que las veces que me ha ido a observar ella ha visto de pronto que he debido enfocar el tema de pronto otra forma y ella me ha dicho y bien y he visto que sí, que hasta me parecía más fácil y mejor y me ha ido bien con los muchachos, entonces, válido, todo eso es válido para mejorar, todo lo que sea para mejorar. Les agradezco a ustedes bastante. De verdad que sí.

Entrevistador: El agradecimiento es nuestro hacia el nivel de colaboración y el aporte que nos ha brindado.

R/ Profe, a la orden lo que necesite. Con permiso.

ENTREVISTA CON LA DOCENTE ZAMAIRA ROBLES

El objetivo de esta entrevista es identificar los significados otorgados institucionalmente por los docentes del área matemáticas del Ciclo de Educación Básica Primaria al término “Currículo” y su incidencia en la elaboración de una propuesta curricular para esta área.

La idea es que a través del cuestionario podamos dialogar un poco sobre esto que plantea el objetivo.

Entrevistador: ¿Profe Zamaira hace cuantos años es profesora del área matemática en la escuela?

R/ Bueno, siempre he tenido todas las áreas, por lo general. Siempre he tenido todas las áreas. Aquí en la escuela dieciocho (18) años.

Entrevistador: ¿Y en el área de Matemáticas? Incluye el área de Matemáticas?

R/ Si, incluyendo, si el área de Matemáticas.

Entrevistador: Se desarrollan todas las áreas para el curso en el que trabaja.

Entrevistador: Profe, ¿Consideras la Ley 115 como un referente para la elaboración de una propuesta curricular?

R/ Claro.

Entrevistador: ¿Conoces el PEI de la institución, lo consideras como un referente también para la construcción de la propuesta?

R/ No lo conozco.

Entrevistador: ¿Cuál es la concepción que tienes de Currículo?

R/ Conjunto de acciones y herramientas que se utilizan en el desarrollo del proceso pedagógico.

Entrevistador: ¿La propuesta curricular actualmente se construye autónomamente o se sigue un currículo pre escrito normativamente?

R/ Se construye autónoma.

Entrevistador: Puedes describir brevemente el proceso de construcción de currículo en matemáticas.

R/ Definición de conceptos, ejemplos, la elaboración del objetivo. La elaboración del objetivo, del Currículo?

Entrevistador: Si de la propuesta curricular del área de matemáticas. Si, de la Temática?.

R/ Bueno éste, se selecciona de acuerdo a los estándares los temas a desarrollar, ya después de haberlos clasificado se identifica el logro general, los indicadores o los específicos, indicadores de logro, ya teniendo todo eso entonces empezamos la definición de concepto, a desglosar a desarrollar actividades que ayuden a lograr el objetivo propuesto.

Entrevistador: ¿Qué consideraciones tienes con respecto a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y los documentos publicados por él?

R/ Las consideraciones en la elaboración de..?

Entrevistador: Sí. ¿Si han hecho algún tipo de revisión y los consideran como referente, qué consideraciones tienen actualmente, los han validado, han fijado esos documentos como los referentes teóricos o no, lo que han hecho, o si los consideran

como referentes teóricos pero no de manera total sino que hay otros documentos que también alimentan la propuesta curricular del área?

R/ En mi caso particular, con base a lo del Ministerio, lo que ya está fundamentado, pero en el desarrollo de mis clases, es donde se analiza más, o sea, de pronto me inclino una parte, a la parte psicológica en el desarrollo del niño. Se tiene en cuenta la capacidad, el medio, digamos que la preparación del niño sería el objeto que va a recibir la preparación de él en el medio para así facilitarle el trabajo de cómo llegar hacia él.

Entrevistador: Con relación a la propuesta curricular del área ¿Consideras que los lineamientos curriculares, los estándares curriculares y los derechos básicos de aprendizajes se ajustan o los planes de asignaturas se ajustan a estos documentos orientadores a nivel nacional?

R/ Si, si se ajustan, en cuanto al papel a lo que está escrito, si se ajusta. De pronto modifica algo en el momento de la ejecución porque ya entra el entorno, el medio en el que está inmerso el estudiante.

Entrevistador: ¿Consideras que el Proyecto Educativo Institucional y los proyectos curriculares se construyen con base a criterios comunes producto de la deliberación participativa de la comunidad escolar? Esto en términos de la propuesta curricular institucional. ¿Esa propuesta se construye a partir de la deliberación participación de la comunidad escolar o se hace de manera fragmentada?

R/ De manera fragmentada. Se construye de manera fragmentada

Entrevistador: ¿Cada profesor construye su propuesta?

R/ Así es.

Entrevistador: ¿Consideras adecuada la forma de organizar pedagógica y administrativamente la Propuesta Curricular Institucional?

R/ No.

Entrevistador: ¿Hay que introducir algunos cambios? ¿Qué cambios consideras debería introducirse en términos de la elaboración de esa propuesta?

R/ Definir parámetros que nos permitan a todos los docentes trabajar secuencialmente y progresiva, secuencial y progresiva, porque como le dije, pues, somos aislados, cada quien elabora lo suyo, de pronto que realmente haya una correlación entre lo que elabora un docente y debe haber una propuesta a nivel institucional que sea el docente el que desarrolle independientemente del grado.

Entrevistador: Con relación a eso ¿Consideras que ha faltado asesoramiento por parte de los directivos docentes en la construcción de la propuesta curricular del área?

R/ Sí.

Entrevistador: ¿Qué sugerirías a los directivos de manera particular concreta?

R/ Espacios. A esta institución lo que le impide en sí, son esos espacios abiertos donde uno tenga para comunicar, porque realmente entre un docente y el otro aunque nos vemos todos los días no tenemos esos espacios para compartir, para socializar y muchos menos con los directivos docentes para recibir de pronto directrices, o sea, hay que abrir espacios y fortalecer mucho la comunicación, la comunicación es muy pésima en estos momentos.

Entrevistador: ¿La comunicación?

R/ Si.

Entrevistador: ¿Qué principios y/o criterios curriculares teóricos distintos a los normativos tienes en cuenta para la Formulación de la propuesta curricular?

R/ Solamente los referentes del Ministerio.

Entrevistador: ¿Cree usted que la propuesta, tal cual está organizada permite avanzar en la consecución de los objetivos de la educación que propone la Ley 115?

R/ Como está en el momento no.

Entrevistador: ¿Qué cambiaría, qué le faltaría?

R/ Apropiación, porque si existe, no nos hemos apropiado, no nos hemos apropiado, si de verdad existe no la conocemos, no nos hemos apropiados de la propuesta en sí.

Entrevistador: ¿Cree que habría necesidad de formación y actualización o actualización académica complementaria a la formación profesional que ustedes tienen para llevar a cabo la definición, diseño e implementación de la propuesta curricular del área?

R/ Sí señor. Por lo menos yo la necesito.

Entrevistador: ¿Qué consideraciones tienes con respecto al trabajo en equipo, con el resto de profesores para la elaboración de la propuesta curricular del área?

R/ El grupo de maestros con que yo trabajo, qué consideraciones?

Entrevistador: Si, ¿Cómo se da el trabajo en equipo, cómo se organizan, acciones para trabajar o elaborar de manera colaborativa, si realmente esas acciones organizadas o planeadas se desarrollan o no, o si simplemente o casi nunca se da ese ejercicio colaborativo, o trabajo colectivo, como usted comentó hace rato todavía es demasiado fragmentado el trabajo?

R/ Por lo general no se da, no se da porque lo que hacemos es que nos dividimos, nos dividimos, tú te encargas de esto, yo me encargo de esto. Así que haya un trabajo cooperativo que contribuya en lo que aprendió uno en la experiencia de uno con el otro compañero, no. Cada quien nos aislamos prácticamente me limito a lo que me asignaron yo hago esto, tú haces esto otro, pero en sí no.

Entrevistador: Bueno profe esas son básicamente las preguntas que teníamos del cuestionario para diligenciar.

R/ Repito Comunicación con mayúscula.

Entrevistador: ¿Hay alguna observación, sugerencia o recomendación que hacer con relación a lo que intentamos o sobre lo que intentamos desarrollar una conversación?

R/ Ahorita mencionaste algo sobre la preparación, lo de la capacitación, algo que me marca mucho y es que yo he dicho que he venido aprender en cuanto a matemáticas, yo sí creo que si de pronto soy una de las últimas, casi una de las últimas que llegamos a la institución, entonces si aquí tenemos personal más antiguo, con mucha más razón se necesita fortalecer esa parte, esa actualización, se hace necesario que nos actualicemos.

Entrevistador: Podríamos decir que Actualización, Comunicación y Trabajo en Equipo, tres elementos a los que hay que atender y darle prioridad.

Entrevistador: Bueno profe no queda sino agradecerle la colaboración.

R/ Bueno, permiso.

ENTREVISTA A ROBINSON ROMERO

Entrevistador: ¿Robinson cómo vas? Robinson Romero

ROBINSON ROMERO: Romero sí.

Entrevistador: Robinson la idea es desarrollar un entrevista semi estructural que ya hay un cuestionario que básicamente el cuestionario aplica sobre currículos y las preguntas del cuestionario, no son sino un pretexto para dialogar entorno a currículo, cosas que tu trabajas a diario, no se necesita aquí de pronto mayor rigor teórico ni nada de eso.

El objetivo de la entrevista aparece como identificar los significados otorgados institucional mente por los docentes del aérea de matemáticas al termino currículo y a su incidencia en la elaboración de una propuesta curricular para esa área, si alguna de las preguntas no se comprende al exponerlas, tú me lo planteas y trato entonces lo que hay aquí aclarar.

Entrevistador: ¿Hace cuantos años eres profesor del área matemática en la escuela?

ROBINSON ROMERO: En la institución, un año y dos meses

Entrevistador: ¿Consideras que la Ley 115 es referente para la elaboración de la propuesta curricular del área?

ROBINSON ROMERO: Solo conozco la Ley 115

Entrevistador: ¿Y el PEI de la institución?

ROBINSON ROMERO: El PEI en si no lo conozco. El plan de asignatura es el que trabajamos aquí

Entrevistador: ¿Cuál es tu concepción de currículo?

ROBINSON ROMERO: Currículo pues todo lo que abarca en cuanto a lo que se piensa hacer a nivel académico en la institución sobre el trabajo que se debe realizar, pues es todo lo que abarca en cuanto al trabajo a realizar en la institución.

Entrevistador: ¿Y en el caso de matemáticas hay alguna definición particular o concepto que tú acoges sobre Currículo?

ROBINSON ROMERO: No.

Entrevistador: ¿La propuesta curricular del área se construye autónomamente o se sigue un currículo pre-escrito normativamente? Con esto de que un currículo pre-escrito normativamente quiero decir que por lo menos actualmente si hay unas mallas de aprendizaje a nivel nacional publicadas por el Ministerio si esos son los referentes que fijan o por los cuales se fija la propuesta curricular o el área se reúne y de manera colectiva y autónoma construye una propuesta curricular propia para la institución.

ROBINSON ROMERO: Bueno yo te comento, en cuanto a la elaboración de esas mallas les comentaba en momentos pasados, cuando llegue las mallas ya estaban construidas, se nos dio a conocer y a partir de allí hemos venido trabajando, es lo que se ha venido haciendo en cuanto a los docentes que trabajamos en el área de matemáticas, y las mallas están construidas ¿qué hemos venido haciendo? Mirar a ver cuáles eran los más pertinente a trabajar, cuál es la necesidad que tienen los estudiantes y a partir de allí empezar a escoger el tipo de currículo o las mallas o temas que se deben trabajar con los estudiantes.

Entrevistador: ¿Podrías describir brevemente el proceso de construcción del currículo de matemáticas o de la propuesta curricular actual del área de matemáticas?

ROBINSON ROMERO: Pues te comento, que cuando llegue ya el área estaba construida, nos plantean dentro de la malla que nos están planteando, se nota que estaba basada por los estándares de calidad, nos plantean unos objetivos, unas metas para alcanzar con los estudiantes de allí de derivan unos temas y cada uno de esos temas nos plantean unos tiempos estimados para trabajar en cada uno de esos temas, también en la metodología se plantea una serie de actividades que no están bien definidas pero se pueden trabajar en cada una de las temáticas que nos plantean.

Entrevistador: ¿A partir de tu experiencia y de las lecturas que has hecho de los documentos publicados por el MEN que consideraciones tienes con respecto a esas orientaciones, a ellos como orientaciones?

ROBINSON ROMERO: Pues en lo que se viene trabajando ahorita por lo menos, trabajamos con lo que serían estándares, ahorita competencia, por ejemplo para resumir cuentas viene a hacer lo mismo, que le vienen alistado unos términos, totalmente diferentes pero que al final viene siendo lo mismo, pues son como también cuestiones importantes porque nos marcan una pausa para nosotros empezar, por lo menos saber lo que vamos a enseñar sin importar en que institución estemos seguir un solo margen, que no de pronto, que por estar en diferentes instituciones este trabajando una cosa totalmente diferente a la que nos planteen, entonces como que tenemos una orientación entonces no estamos trabajando sueltos si no acompañados por parte del Ministerio de Educación.

Entrevistador: ¿En el área en algún momento han desarrollado algún tipo de reflexión en torno al nivel de coherencia que guardan por ejemplo entre nivel de lineamiento, estándares curriculares, desempeño, derechos básicos de aprendizaje?

ROBINSON ROMERO: Particularmente, como tú sabes que yo soy nuevo aquí trabajando en el área, cuando llegue aquí ya estaba construido, cuándo venimos nosotros de pronto a conocer sobre eso, cuando empezamos a tener diversas reuniones con ustedes, que hemos estudiados a fondo la construcción de esa malla, porque los términos que empleamos en la malla curricular directamente no hemos tenido un acercamiento a ver lo que significa cada término, que relación guarda uno con otro, si no lo que se ha venido haciendo esto con usted, prácticamente conocí la malla de fondo cuando hicimos una evaluación de eso.

Entrevistador: Si tú haces referencia a los componentes curriculares que tenemos de la malla o del plan de asignatura que tenemos de la institución, y el nivel de interdependencia que debe guardarse entre cada uno de los componentes, caso de logro promocional, los logros que se establecen por periodo, contenidos temáticos, las propuestas didácticas a nivel de estrategia y metodología, tiempos y evaluación.

Entrevistador: ¿Consideras que el proyecto educativo institucional y los proyectos curriculares se construyen con base a criterios comunes producto de la deliberación participativa de la comunidad escolar, esto en términos generales, con relación al currículo de la Institución a la propuesta curricular institucional.

ROBINSON ROMERO: Bueno algo que yo siempre por lo menos comentaba con unos compañeros Teddy, no sé y de pronto que tal... Cuando por lo menos en la Institución no se ha establecido el tipo de estudiantes que se pretende formar, cual es la metodología que se le va a implementar a trabajar, cuando trabaja la malla por individual sin pensar el tipo de estudiantes que se quiere formar y basado por lo menos en vamos trabajar cierta metodología entonces eso como que va dejando a un lado todos los trabajos que uno vaya haciendo sino parte de eso, es como que prácticamente tirar el trabajo a la basura, si desde la misma Institución no se reglamenta o no se estudia, por aquí tenemos el perfil del estudiante una vez creo que lo vi por ahí, y no hace parte de eso, estamos en nada. Entonces, uno que hace como docente, uno llega al aula de clases, trae una temática, pero de pronto ve que los estudiantes tienen ciertas dificultades en ciertas temáticas entonces

uno como que, mira a ver cuál es la necesidad del estudiante y se parte de ahí, pero particularmente, pero no se establece desde el área como en sí.

Entrevistador: Entiendo como que habría que tratar de ahondar un poco más en la reflexión en torno al componente teleológico, un componente de las causas finales y que atienda también a la realidad institucional, a la realidad del estudiante y del contexto en el que está.

Entrevistador: Tu nos comentabas hace un rato que la propuesta curricular del área consideras que se ajusta al lineamientos curriculares, estándares curriculares y demás documentos orientadores del Ministerio de Educación ¿pero qué tanto se ajustan? Porque en algunas instituciones lo que hacen es que lo fijan, es decir, que la propuesta curricular que se asume, es la que básicamente plantea el Ministerio, en el caso de la institución, hasta donde podemos decir que hacemos uso o ejercitamos la autonomía escolar para la construcción de nuestra propuesta curricular y hasta qué punto nos ajustamos a esa normatividad nacional?

ROBINSON ROMERO: En cuanto a la elaboración, uno ve, estudiando pues la malla que tenemos allí y uno se va por lo menos a los DBA, en este caso vamos a poner en cuarto grado, no se asume un 100% pero se puede decir de que la gran mayoría de las temáticas que se plantean en la malla curricular guardan estrecha relación con los que plantean el DBA, los DBA que son los del Ministerio de Educación, en cuanto a lo que viene planteando el MEN en estos mismos DBA de cómo de pronto empezar a implementar cada temática en el aula de clases yo si digo que de pronto eso casi no se tiene en cuenta, por lo menos en mi caso no lo tengo en cuenta, ellos te plantean un tema y te dicen vamos a explorar un tema de esta forma, sino que eso surge a partir de la propia metodología de uno, por lo menos en mi caso, yo mismo busco mi propia metodología pero no me baso en las unidades de partida que nos dan ellos, en las secuencias de partida de cómo de pronto llevarle el conocimiento a los estudiantes, sino que, son cuestiones totalmente metodológicas propias de uno mismo, no se tiene en cuenta, pero las temáticas si guardan estrecha relación en cuanto a esto.

Entrevistador: Y cuando se intentan desarrollar estos ajustes con relación a los documentos del Ministerio, tu crees que se hace pensando más en ese componente teleológico que mencionamos, es decir en el perfil del estudiante que esperamos o en el estudiante que tenemos y de cómo desarrollar entonces las capacidades que ellos tienen?

ROBINSON ROMERO: Bueno, ahorita te decía que nuevamente de que la única vez que he llegado a trabajar las mallas o el plan de área que nosotros tenemos, ha sido ahorita con usted, yo nunca por lo menos me he sentado con Eraclides, con los profesores de matemáticas, bueno vamos a trabajar sobre este plan de área, vamos a mirar que es lo que tenemos, que nos plantea el Ministerio de Educación nunca se ha hecho particularmente desde el área nunca me he sentado, a evaluar a ver qué es lo que tenemos, y que es lo que queremos conseguir, qué relación guarda esto con lo que plantea el Ministerio de Educación, cuando fue que vine yo a estudiar de pronto esto, ahorita que estamos en la

cuestión con ustedes fue que yo vine a conocer los componente de las mallas, empaparme bien en cuanto a esto, pero nunca hemos tenido un acercamiento así para evaluar a ver, tenemos un plan de área y que es lo que nos está planteando el Ministerio de Educación.

Entrevistador: ¿Crees que podríamos decir que la escuela cuenta con una propuesta curricular por competencias?

ROBINSON ROMERO: Tengo que mirar a ver hasta donde se amplía el término competencia, hasta donde queremos abarcarlo.

Entrevistador: Consideraciones que tenga, no hay problema ahí. Se repite la pregunta al docente.

ROBINSON ROMERO: Desde el área de donde se está construyendo la malla curricular, se busca de que el estudiante sea competente, que adquiera unos conocimientos, verdad, los cuales va ampliar en su vida cotidiana o cuando salga a una sociedad, que vaya pegada a lo que plantea el Ministerio de Educación o con los criterios que el Ministerio de Educación nos esté planteando ahorita mismo, de pronto no esté tan acercada pero desde la misma construcción de la malla se juzga eso de que el estudiante sea un estudiante competente, de que el estudiante adquiera una competencia básica para afrontar sociedad y contribuir al desarrollo de la misma, entonces se podría decir que sí, que no vaya amarrada precisamente a lo que está planteando el Ministerio de Educación pero si guarda estrecha relación en cuanto a la adquisición de competencia.

Entrevistador: ¿Consideras que ha faltado asesoramiento por parte de los directivos docentes en la construcción de la propuesta curricular del área?

ROBINSON ROMERO: Sí.

Entrevistador: ¿Qué sugerirías a los directivos de manera particular concreta?

ROBINSON ROMERO: Bueno, siempre he notado que hemos empezado como a trabajar aisladamente, a construir aisladamente, no hay como un horizonte, no hay una ruta clara de lo que se pretende hacer, de lo que precisamente es lo que se quiere hacer en la institución, el tipo de estudiante que nuevamente que se quiere formar y partir de ahí formar grupos de trabajo o trabajar todo en una sola coordinación, por lo menos así lo veo yo, no se de pronto cuando se construyeron las mallas o los planes de área se hizo, pero de pronto desconozco, cual es precisamente la orientación del trabajo como así que es lo que se pretende hacer en la institución, hacia donde se quiere llegar, cuál es ese tipo de estudiante nuevamente que se quiere formar en la Institución, cuáles son esas competencias, hacía qué va dirigido el conocimiento que ellos van adquiriendo, o sea, para que los formamos, si de pronto tenemos en cuenta la sociedad, la comunidad donde vivimos, el municipio como tal, o el departamento como tal, entonces, si falta eso una coordinación, de este perfil de estudiante que sea claro que se tenga presente en estos planes de área, en esta malla curricular, el interés propio de la institución como institución, no dejando de lado, como dice usted, lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional.

Entrevistador: ¿Además de los documentos publicados por el MEN a manera de orientadores curriculares, que otro principio y/o criterio curricular de carácter teórico tienes en cuenta para tu propuesta curricular?

ROBINSON ROMERO: Acá en la Institución no es de pronto un secreto que venimos trabajando con lo que también es planteado por el Ministerio de Educación, es la metodología Singapur, la cual nos está facilitando unos libros, que son prácticamente los que orientan los procesos acá, uno mira a ver lo que nos plantea este libro, las temáticas que están ahí, las actividades que ellos nos proponen, y en base a eso uno mira a ver que tanto les sirve, los coge y los lleva al aula de clases. Por otro lado también nos hemos venido trabajando con un libro de matemática que la misma Institución nos ofertó, que los niños nos la adquirieron, entonces también está tomado como referente para trabajar acá en el aula de clases, A parte de eso, las necesidades propias que se evidencian en los estudiantes, por lo menos en mi caso no está dentro de mi malla curricular o las temáticas que tenía que trabajar este año en el grado cuarto, se supone que ya los estudiantes debían conocer en el área de matemáticas los Números Romanos, se dio la necesidad en el área de Español, la profe me manifestó de que estaban leyendo cierta lectura y los estudiantes desconocían totalmente esta temática, entonces, no está en mi malla, pero se hace necesario que los estudiantes conocieran de ella, entonces a partir de esa necesidad se organizó una clase, y era la que por lo menos hoy en día estaba trabajando.

Entrevistador: Si es como intentar un dialogo interdisciplinar con base en algunas necesidades temáticas.

Entrevistador: Hace un rato comentaste sobre lo de un libro que oferta u ofertó la Institución, ¿Es un texto guía que ustedes siguen o un texto que a manera de guía tienen en el área?

ROBINSON ROMERO: A manera de guía, porque no precisamente estamos trabajando con él directamente todas las temáticas que están ahí, si no que miramos por lo menos, las temática que tenemos en la malla curricular, y de allí miramos pues, el libro por si tiene todas la temática que nos están planteando las mallas que es lo que se hace ahí, mirar las actividades que nos están planteando, y partir de ahí, o sea, apoyarnos en eso para profundizar de pronto como cada estudiante lo tiene, como guía del estudiante para que el estudiante por lo menos se apoye en eso para profundizar más la temática trabajada, no precisamente que estamos tomando ese como punto de partida, no, sino que lo tenemos también como apoyo al proceso.

Entrevistador: ¿Ustedes participaron de la elección de ese libro como texto guía o ese libro simplemente llegó a sus manos y este es el texto que deben atender?

ROBINSON ROMERO: Bueno, le comenté que los profesores que estaban en ese entonces en Cuarto fueron los que le hicieron ese estudio, yo como estaba en segundo, a mí me tocó mirar el de Segundo, mirar el de segundo en ese entonces, y nos los dieron como para mirar a ver si era viable trabajar con los libros, en mi momento en mi grado segundo dije que sí y que las actividades que estaban ahí eran acorde, y que el libro era como fiable,

entonces me imagino que lo mismo hicieron los profesores de cuarto en ese entonces, porque los tenemos.

Entrevistador: ¿Cree usted que la propuesta, tal cual está organizada permite avanzar en la consecución de los objetivos de la educación que propone la Ley 115?

ROBINSON ROMERO: Creo, creo que aparte de hacerle, necesita unos ajustes, necesita como más apropiación de los mismos, la apropiación por parte de los docentes y la coordinación en el trabajo, porque no es un secreto que venimos trabajando como de forma aislada y ha sido algo repetitivo. Como te comento, ahorita mismo mira que tenemos una malla que nos plantea ciertos tenemos, pero los docentes como que somos autónomos en esa parte, y miramos a ver que surgió una necesidad, el caso que te comentaba ahorita, y me aislé totalmente de lo que tenemos planteado ahí para trabajar esa necesidad que se presentó en el aula de clases, entonces, de que necesita unos ajustes sí, y aparte de los ajustes, necesitamos apropiación de los mismos y de pronto ampliar nuestro conocimiento en cuanto a lo que el MEN nos plantea o sea, lo que ellos pretenden precisamente o buscan, por decirlo así, con los DBA, o sea, que es lo que se pretende con ellos, es decir, más capacitación en esa parte y si necesitaría ajuste y apropiación por parte de los docentes.

Entrevistador: ¿Cree que habría necesidad de formación y actualización o actualización académica complementaria a la formación profesional que ustedes tienen para llevar a cabo la definición, diseño e implementación de la propuesta curricular del área?

ROBINSON ROMERO: Claro que sí, se necesita.

Entrevistador: ¿Qué tipo de estudios o de acciones de actualización o de formación cree que se debería desarrollarse?

ROBINSON ROMERO: Ahorita me preguntaste tú, bueno, que crees tú que de pronto la institución está formando en competencia, o sea, y a veces uno hasta pregunta, bueno, el MEN hasta donde cree o nos plantea de que debemos formar por competencia, cuestiones como esas, qué es lo que el MEN en sí, pretende con esta formación en competencia, hasta dónde de pronto piensan llegar ellos con esa propuesta pedagógica, conocer más eso, de que todo lo que viene implementando el Ministerio de Educación nos vayan capacitando a nosotros, porque a nosotros simplemente nos dicen, bueno se va a formar por competencia, y ¡pum! Ahí tienen, trabajen ustedes con eso que tienen ahí, entonces, sí que nos vayan capacitando con respecto a lo que viene saliendo, igual como ustedes en cierta ocasión también comentan, de que como en la institución no tenemos claridad, no tenemos apropiación, somos muy frágiles a tomar todo lo externo, a lo que viene de otro lado inmediatamente a absorberlo y a empezar a implementarlo, ¿por qué?, por esa misma falta de que en la Institución no tenemos claridad sobre lo que se quiere hacer, ¿cuál es el horizonte, o ¿cuáles son esas directrices que tiene la institución como institución? entonces

a partir de eso de que no tenemos claridad tenemos carencia de pronto al proceso que viene adelantando.

Entrevistador: ¿Qué consideraciones tienes con respecto al trabajo en equipo, con el resto de profesores para la elaboración de la propuesta curricular del área?

ROBINSON ROMERO: Bueno, en la Institución se presenta la siguiente situación, la gente nos cree que somos muy perezosos, o qué, porque cuando nos reunimos hacer los trabajos nos delegamos las funciones y no hacemos las cosas como debe ser, o sea, se trata de hacer un trabajo coordinado en grupo, de nada sirve de que nos deleguemos funciones, tú vas hacer esto, tú vas hacer esto otro, o delegarle la función a uno solo, esto es lo que yo he visto en la institución, mientras unos hacen, otros callan, los que delegan función, y no es de pronto lo más apropiado, porque si la idea es de pronto hacer un trabajo coordinado, pues lo apropiado sería que ese trabajo, se hiciera por, se construyera en grupo y no en la forma como se viene realizando.

Entrevistador: Bueno profe esas son básicamente las preguntas que teníamos del cuestionario para diligenciar. Te agradezco en nombre de Clarita y en nombre mío, tu colaboración.

Entrevistador: ¿Hay alguna observación, sugerencia o recomendación que hacer con relación a lo que intentamos o sobre lo que intentamos desarrollar una conversación?

ROBINSON ROMERO: Primero que todo, si de pronto, en la entrevista, se siente uno un poco tenso, porque, por la cuestión de que por lo menos yo en el área apenas me he venido apropiando del área, apenas este año vine a trabajar, trabajé con respecto a lo que estaba en estas mallas, no hice parte de la construcción de la malla o de lo que viene trabajando la Institución, desconozco muchos procesos, muchas cosas de la Institución, entonces, por ahí es donde uno empieza como a patinar en cuanto a las respuestas, te hable desde mi contención, desde lo que he visto en la Institución, cuando llegue a la Institución no se me dijo hombre mira, tenemos esto, tienes esto para trabajar, esto se construyó, esto es la propuesta, sino lo que he venido agarrando por ahí de un lado a otro, de pronto las mallas que me facilitó Clarita, entonces, de pronto, las falencias, las falencias, no, sino desconocimiento en la institución, debe haber la propuesta, de pronto, yo respondo ahí, no está, entonces por eso, de apropiación de parte mía, o que la institución está fallando.

Entrevistador. De pronto en el PEI debe estar organizada lo que tiene que ver con la inducción de profesores que llegan y darles a conocer lo más detallado posible la propuesta curricular sí, es una de las debilidades que hemos podido ir notando que tiene la Institución.

Entrevistador. Te reitero los agradecimientos, será hasta una nueva oportunidad.

ROBINSON ROMERO: Gracias cualquier cosa a la orden.

Grupo focal con padres de familia. (Transcripción del audio del encuentro)

GRUPO FOCAL CON PADRES DE FAMILIA

ENTREVISTADOR 1: El profesor Teddy y yo estamos haciendo una Maestría, con una beca del Ministerio de Educación, es una maestría para Coordinadores y para Directivos Docentes, en el trabajo que estamos realizando que es, estamos enfocados en el currículo de Matemáticas, el trabajo que se está haciendo en las clases de matemáticas y queremos tener de ustedes la percepción que tienen con respecto al desempeño y al trabajo que se está realizando aquí en clases con respecto al área de matemáticas con sus niños. Les tenemos una serie de preguntas que queremos hacerlo así muy tranquilamente, sin tensiones, sin preocupaciones, lo que ustedes piensan y consideran que se da en el aula, que no se da, que le gustaría, o que no les gusta, qué aportes se harían en mejoras en el desempeño y en el trabajo aquí en la escuela.

El profesor Teddy del Valle es el Coordinador del Bachillerato.

ENTREVISTADOR 2: Bien, la idea es plantear las preguntas y cada uno de ustedes va participando de acuerdo a las consideraciones que tenga con respecto a las preguntas que se hace. No hay malas respuestas, ni buenas respuestas, son simplemente percepciones, opiniones que tienen ustedes sobre, como le dijo la profesora Clarita, la manera en la que diseña y se desarrolla el currículo de matemática en la Institución, esto con el fin de que podamos entrar en lo posible mejorar las condiciones de ese diseño y desarrollo curricular.

ENTREVISTADOR 2: ¿Cuál es su opinión sobre los aprendizajes que se desarrollan en la escuela, el ambiente y la organización escolar?

ENTREVISTADOR 2: Si en algún momento no entienden algo de la pregunta que se hace o quieren que se aclare un poco más o que se repita, pues yo lo hago sin ningún inconveniente; y el orden, pues cualquiera puede comenzar a participar.

SRA. ROSA: ¿Nada más en el área de matemáticas?

ENTREVISTADOR 2: Si, vamos a concentrarnos en el área de matemática, pero si quieren hacer algún tipo de comentario de manera general, igual también lo podemos hacer, porque todo tiene que ver no, independientemente de que se desarrolle el trabajo en un área específica, de una u otra forma incide en el resto de las asignaturas o la organización general de las propuestas curriculares del colegio.

Se repite la primera pregunta a los padres.

ENTREVISTADOR 2: ¿Cuál es su opinión sobre los aprendizajes que se desarrollan en la escuela, el ambiente y la organización escolar?

PADRE 1: Bueno a mí me gustaría que hicieran un poco más de énfasis en la matemáticas, en el proceso que va llevando la niña, ella muchas veces se queda por ejemplo como en la suma, resta, y le siguen pasando, o sea, le siguen poniendo tareas y no ha aprendido todavía a determinar una cierta cantidad o una cierta suma de dividendos y todavía siguen colocándole sin tener todavía, o sea, sin haber pasado bien esa, es lo que me gustaría, por ejemplo hasta que terminara la suma, suma, suma, suma, hasta que ella quedara bien en el aprendizaje, ejemplo, está en suma y de suma paso a divisiones.

PADRE 2: Bueno yo soy acudiente de Michell, pero resulta, mis hijos ya están grandecitos, pero mi hermano no pudo venir porque estaba trabajando y él está separado de la mamá de Michell, pero yo vine hablar sobre el concepto de, sobre todo la matemática; por ejemplo, yo tengo mis hijos ya, la menor tiene 17 años y yo me di cuenta, ya ellos han estudiado, ya está terminando, ya la de 17 está terminando este año el bachillerato, ya este año lo termina, y me he dado cuenta de que yo les pregunto a ellos entre veces mijo cuando es 8×5 y 8×9 ¿cuánto es? alguna cosa, se quedan así, en cambio mi esposa y yo respondemos, tenemos la pregunta a la mano, eso da 72; Yo estudié en este colegio, yo estudié mi Primaria aquí, cuando yo tenía 6 años, el profesor Manotas, era el director de este Colegio, la señora Ema, estaba el profesor Pino, y así yo aprendí mucho sobre la matemáticas, a mí me pregunta cualquiera la tabla, la teníamos que aprender al revés y al derecho y, salteada, (rintintin ratatata) hoy le pregunta uno a los muchachos que son jovencitos uno le pregunta cuánto es 8×9 , 3×8 , ¿cuánto es?.

PADRE 1: Parece que hemos descendido en ese sistema de aprendizaje, o sea que a los jóvenes de hoy en día no le ve uno que han aprendido, no se le ve el compromiso, pues es que yo noto en la niña por ejemplo, está todavía en ese que no sabe sumar – multiplicar, y que día le colocaron contar del 1 al 1000 en números romanos, no veo el salto, una niña que todavía no sabe muy bien sumar y van a brincar a los números romanos. Se vuelan pienso yo, porque se vuelan como que una página.

PADRE 2: Así también le pasa a la niña mía, Y nosotros también, de una cifra a dos cifras.

PADRE 1: Ahí se me frena, y empieza uno como padre comienza hacer la explicación.

PADRE 2: Eso son los números romanos, Yo le pongo una X dos X una V y preguntan papi ¿eso qué es?, papi, esos números romanos, es una cantidad, ya me entiendes, ellos no, están en nada ellos, yo me sorprendo, que está pasando hoy en día, yo creo que era como dice el viejo dicho “La letra con sangre entra”, porque a nosotros nos decía el profesor Pino ponga la mano y pampam, nos arrodillaba allí y con un granito de arena, ahí nos ponían a sufrir y teníamos que aprendernos eso, nos aprendíamos eso, yo me lo aprendía, entonces no sé. Aunque hoy en día ustedes no pueden.

PADRE 2: Hay otros métodos, y la pelaita se van a quejar le dice a la mamá que me cogieron, me pegaron, me castigaron allá, que me pusieron en el sol, eso ya ha cambiado.

ENTREVISTADOR 2: Si, de pronto ustedes van a encontrar con que no hay mucho énfasis en que el estudiante se aprenda de memoria las tablas de multiplicar, porque el énfasis está en que conozcan más el manejo de la operación, la operación como tal, qué es lo que ocurre cuando uno dice 8×3 , por ejemplo, qué es lo que pasa con esos números, y por qué aparece un número diferente allá como resultado de esa operación, qué fue lo que ocurrió, porque uno... parece como mágico, ¿verdad? 8×3 y aparece el 24; ¿es 24? Porque yo a veces... miren yo soy profesor de matemática y yo no se me las tablas completas, usted me hace ese examen que usted está haciendo hace un rato y lo más probable es que yo lo pierda, pero, porque el énfasis está no tanto en conocer de memoria el resultado sino que realmente pueda identificar la operación que ocurrió allí, el proceso que se dio para que apareciera ese número; y que eso permita sobre todo que el estudiante pueda resolver problemas, el énfasis ya no está tanto en que él conozca el resultado de la operación, sino que él pueda con esa operación tener una herramienta a nivel de pensamiento que le permita resolver problemas.

Entonces de pronto, hay que tratar es de que los énfasis caigan sobre la resolución de problemas, tiene mucho que ver con lo que el compañero Leonardo estaba comentando hace un rato, de qué como pasar a una operación diferente si todavía de pronto no sentimos que hemos acabado de comprender lo que ocurre con esa operación que estamos trabajando.

Una forma manera de pronto de hacer el seguimiento es revisar a ver hasta donde el niño o la niña está en condiciones de resolver problemas identificando la operación con la que está trabajando como la herramienta que le resulta útil para resolver esos problemas que está trabajando; entonces, pero es importante, no quiero decir con esto que no es sea importante saberse las tablas, las tablas hay que saberlas, pero no debe ser lo único, antes con que se supiera las tablas ya usted podía pasar al siguiente nivel; ahora no, ahora lo imprescindible es que esas operaciones, esas tablas se conviertan en una herramienta para la resolución de problemas, porque nosotros podíamos sabernos las tablas de multiplicar y hacer una cuenta, pero realmente un problema en el que se planteara como requisito, el usar, el utilizar primero identificar que la operación que me permite a mí resolver el problema es la multiplicación y luego entonces plantear la operación como tal, cuales son los números que tengo que multiplicar y cuál es el resultado a hallar, en ese caso, en esa situación los estudiantes teníamos dificultades, entonces ahora la idea es ir más allá de lo que se hacía

antes, no es solo que se sepa las tablas sino que pueda utilizarla en el contexto ese de la resolución de problemas. Es básicamente.

PADRE 1: No sí, pero yo digo una cosa, ya uno se va haciendo la idea, por ejemplo, yo sé que 7×8 es 56 pero porque, porque yo estoy viendo que es 7 veces 8 (tatatata) eso me da eso, entonces ya va desarrollando la persona la capacidad mental.

PADRE 2: la capacidad mental, la capacidad de pensamiento todavía para la tarea.

ENTREVISTADOR 2: Esa es la idea, es básicamente. Algún comentario adicional sobre esa pregunta que se hacía.

ENTREVISTADOR 2: Bueno se dijeron cosas sobre posibles cambios, pero ¿De manera mucho más concreta, más específicas qué cosas cambiarían frente a la manera en que están organizados los programas en la jornada de la tarde en el colegio? ¿Qué otro elemento creen ustedes que podía entrarse a modificar a cambiar con el fin de mejorar? ¿el ambiente escolar le parece bien en términos generales? ¿la atención que reciben los niños?

PADRE 2: Bueno la verdad es que yo, o sea con la niña no me veo casi, porque ellos viven acá y yo vivo en otra parte. No sé cuál, mi hermano me pidió el favor, ella no podía venir, porque no iban a regresar, y ya yo anteriormente había venido otras veces, no te preocupes, yo voy, de pronto por eso estoy aquí, pero no sé cuál es el movimiento de la muchacha, más bien pensé que de pronto era mal comportamiento de ella, que no está rindiendo, de pronto alguna cosa.

PADRE 1: Yo pienso que es parte de madurez... Cuando yo vengo a buscarla en la tarde, cuando salen del colegio, no he visto nada, yo veo que lo sueltan, ella viene con su profesor adelante, viene ella atrás, o sea, vienen en fila hasta que llegan a la puerta, el que vigila en la puerta, nadie sale corriendo, cuando yo vengo a buscarla en la tarde, yo veo que se está manejando un buen ambiente.

ENTREVISTADOR 1: Los comentarios que le hagan los hijos allá, de cómo es el desarrollo en clase, cómo se comportan?

SRA ROSA: A veces la niña me llega y me dice que hay dos compañeritos que cogen a las niñas y las besan ahí en el colegio, ya me ha dicho dos veces.

ENTREVISTADOR 1: ¿Qué clases de matemáticas ...?

ENTREVISTADOR 2: Cuando es así hay que inmediatamente acudir y tratar de identificar al niño porque ellos están creciendo y hay cosas a veces que le surgen a ellos y que actúe..

(interviene un padre de familia)

PADRE 2: No la tienen clara, no la tienen muy bien clara.

ENTREVISTADOR 2: (Continúa). Correcto, entonces también hay que entrar charlar a dialogar con ellos a ver qué es lo que está ocurriendo.

ENTREVISTADOR 1: Ya hay unos que están identificados y se les está trabajando, no sé si será el mismo niño que ella dice.

SRA ROSA: Si ella me había dicho que los habían expulsado.

ENTREVISTADOR 1: ...Si hay unos niños más grandes (...)

ENTREVISTADOR 2: Bueno compañeros alguno de ustedes ha participado de los espacios de realización del Consejo de Padres.

PADRE 1: No, yo personalmente no.

ENTREVISTADOR 2: ¿Y por qué nunca les han llamado la atención a Escuela A PADRES

PADRE 1: En lo personal, a mí nunca me han pasado ninguna convocatoria, primera vez que me llama hoy la señora.

ENTREVISTADOR 1: Cuando hacen la reunión, la primera reunión que se hace en el año, se hace la elección.

PADRE 1: Exactamente, hacen las elecciones, pero yo nunca he participado. En la reunión que siempre hemos estado, siempre piden quien se postula, quien si quien no, unos que otros salen.

ENTREVISTADOR 2: ¿Pero nunca le han interesado?

PADRE 1: Nunca me ha interesado en realidad, porque tampoco pues, en el momento no le dicen a uno como para decirle (tatatatata) sino que después en el tiempo te van avisando, pero yo nunca le he prestado atención como tal señora, para que le voy a...

SRA ROSA: Yo si me postule pero no me han citado para nada.

ENTREVISTADOR 1: Tu estas seleccionada, tu eres la representante del curso.

SRA ROSA: La primera reunión, pero nada no me han citado, ya se acabó el año y no me han citado.

ENTREVISTADOR 2: Compañero, ¿Cuánto tiempo dedica diariamente ayudar a su hijo(a) en los aprendizajes y tareas escolares y qué dificultades han tenido para hacerlo?

PADRE 1: Alrededor de una hora, hora y media y si tengo muchos problemas con ese aprendizaje. La suma diciéndole cómo van los números, si están en fila de números, el de arriba va con el de abajo, no con el de allá, el de allá con el de acá, tienen que ir así bien puestecito, la forma; vamos por el sumando uno, sumando dos, el tercero y ahí queda la niña frenada, vuelvo otra vez, nuevamente otra vez, (papapapa) llevas uno, baja dos, este queda igual tres menos uno, ahí se me queda la niña. Entonces, pues, yo comprendo

también de que hay muchos niños, muchos niños, como para prestarle atención solamente a uno. La niña mía tiene un problemita, que la niña mía está escribiendo y de pronto ella distrae al compañero, yo le he hecho énfasis a la seño, al profesor, “pero es que su niña”, pero... yo vengo poniéndole también esa inquietud, yo sé que todo no va a estar directamente a mi niña, pero que por lo menos que tenga un poquito más de paciencia o de pronto un poquito más de querer todavía de explicarle un poco más, desmenuzarle un poquito más las matemáticas, pues pienso yo.

ENTREVISTADOR 1: La niña en la clase se atreve a preguntarle al profesor.

PADRE 1: Ella... yo sé que no, yo sé que no, porque ella es un poquito también distraída, a ella le gusta jugar, le gusta hablar, a ella le gusta hablar, le gusta hablar, le gusta hablar, y me dice, yo copio cuando ya... si ve que estoy distraída me borra el tablero, entonces me quedo y le pido el favor a una compañera, (señala a otro padre de familia), es la niña suya; entonces préstame, de ahí empieza a copiar hasta donde puede o va y le pide a otro niño, hasta donde puede y ya.

PADRE 2: A La niña mía le hago lo mismo, la niña dice papi yo la ayudo, hija será que tú no me entiendes a mí, cojo y le explico, la otra es que si no entiendes, le digas profe explíqueme para que le puedas entender, tu no me entiendes a mí, entonces el profe te puede ayudar, si no entendiste, entonces alza la mano y el profesor con mucho gusto te repite hasta que aprenda, hasta que coja.

SRA ROSA: La verdad es que yo si le dedico bastante tiempo a mi hija, yo soy el acudiente de Elsy, ella va mal en las matemáticas, yo le estaba comentando a la seño que este año ese profesor de grupo, no, no me gusta mucho, siento que están muy atrasado, están atrasado, porque van para un quinto, lo siento como muy atrasado.

PADRE 1: Las niñas están en cuarto y van para un quinto y todavía están en ese problema de los números.

SRA ROSA: Ahora le pusieron un contar del 1 al 1000 en Romanos y siento que es mucho.

PADRE 1: Exactamente, personalmente pues uno dice yo que voy a estudiar números romanos si yo estoy viviendo en Barranquilla, yo que voy hacer con números romanos, bueno, puede que le coloquen la tareita, pero no hasta el mil, o sea, muy cansado, muy pesado para la edad que tienen y para esforzarlos a hacerlo.

PADRE 2: Mucho material.

PADRE 1: Exactamente, porque yo te lo juro por Dios, que tú le escribes del 1 al 20, y ella puede que te lo copie, pero cuando ya comiencen como dice el compañero xxviii, puede tener la niña la capacidad mental, pero te lo juro que no se lo aprende.

SRA ROSA: Se lo puso de un día para otro, yo me acerqué al profesor porque yo siempre hablo con el profesor. Profe mire la niña me llegó hasta el 600 y pico, y eso llorando, le dolían mucho la mano.

PADRE 1: Y que quedan con un problema, como que no puedo más, y que se queda como frustrada “papi ahora qué hago, papi y ahora que numero viene” Ivana, va por el 800, ¿y el 801? Mi amor espérate un momento, relájate un poquito, y ahorita seguimos, porque yo tampoco no me lo sé, entonces ahora tenemos el google, tenemos el google (pum) 802, 803, bueno mi vida, vamos despacito, relájate, que no te va a pasar nada “papi, pero esa es una tarea que tengo que llevar”, si tienes que llevarla, pero todo pausadamente. Bueno ese es el inconveniente.

ENTREVISTADOR 2: ¿En qué nivel de desempeño creen que se encuentra su hijo, hija, o acudido: bajo, básico, alto, sobresaliente?

PADRE 1: Para mi Básico.

PADRE 2: Básico

ENTREVISTADOR 2: ¿La señora Rosa?

SRA. ROSA: En Bajo.

ENTREVISTADOR 2: ¿En bajo? ¿Ha tenido muchas dificultades? ¿Es un niño o una niña?

SRA ROSA: Es una niña. Y un niño, pero

ENTREVISTADOR 2: ¿Y ella es quien tiene de pronto más dificultades?

SRA ROSA: Bastante, le dan duro las multiplicaciones, ahora es que está un poco mejor.

ENTREVISTADOR 2: ¿Y en el resto de las áreas como le va? ¿Mejor?

SRA ROSA: Bien, en las otras si bien, en la de matemáticas es la que le ha dado duro.

ENTREVISTADOR 2: ¿Porque creen ustedes que las matemáticas son como que las más difíciles o tienen esa percepción o no es así?

PADRE 1: No, yo no tengo esa percepción de que las matemáticas pues, lo básico de un niño, lo que está viendo la niña ahora en el momento, pues no lo veo que sea como malo, o que le estén poniendo mucha carga, yo pienso que es un poco más de paciencia hacia el desempeño del niño y no pasar una página sin poder terminar todavía una.

PADRE 2: A veces la causa puede ser la distracción del niño, que se distrae con cualquier cosa, el otro se distrae, eso también puede influir mucho en el aprendizaje de la matemática, si no atiende no aprende nada.

ENTREVISTADOR 2: Yo hacia la pregunta porque hay una percepción generalizada, como de que matemática es la más difícil, y entre otras cosas, le han dado también una importancia bien alta, el que sabe matemática parece que supiera de las demás cosas, ustedes también tienen esa percepción.

PADRE 1: Si señor.

SRA ROSA: Yo sí creo.

PADRE 1: Con palo entran las ..., y eso era lo que me decían a mí, si tú no aprendes matemáticas no te vas a saber defender en la vida. Mientras usted sepa matemáticas a usted nadie lo enreda en la calle, usted sabe suma y restar y usted va y trabaja, trae el pan a su casa... es lo que le decían los viejos a uno.

ENTREVISTADOR 2: Escuchamos a la señora Rosa

SRA ROSA: El niño cuando esta pequeñito, no quería entrarle a las matemáticas, a las sumas a dónde, yo lo tenía dándole y así fue que aprendió el niño.

ENTREVISTADOR 2: Es que ponerse un poco más dura.

SRA ROSA: Si, hay que ponerse más dura. A La niña porque no sé con ella si no me dediqué a ella.

ENTREVISTADOR 2: Aquí es importante de todos modos diferenciar entre severidad y hostilidad. Uno con los hijos debe ser hasta cierto punto severos, pero no hostil; ellos reconocen inmediatamente cuando uno les está hablando desde el desafecto y es muy fácil uno caer en eso, sobre todo cuando en nuestra familia nosotros no fuimos formados en el afecto tampoco, nosotros a veces sin darnos cuenta crecemos y ahora porque casi que todos los medios de comunicación hablan de la cuestión del afecto y de lo necesario que es que nos digamos que nos queremos, ¿verdad? que estamos juntos, que nos apoyamos, y que no solo hay que dejarlo pasar, si no que en cada oportunidad que tengamos para hacerlo y decirlo, lo tengamos que hacer, demostrar y hacerlo y nosotros no fuimos criados así. De hecho todavía en el fondo, ahorita lo comentábamos de que podría ser necesario un reglazo, yo sinceramente no lo tolero, no soy nada tolerante frente a eso y además yo tengo dos hijos y para mí me resultaría una situación tremendamente difícil de que hay otra persona que lo castiga de esa manera, entonces en ese sentido ya es utilizar medios violentos, ya ahí no hay severidad, ya allí hay hostilidad, entonces allí la anotación que yo hago es que tengamos en cuenta eso, y la diferencia es muy sutil, muy frágil, uno de la severidad puede pasar facilito a la hostilidad.

Y yo hablo por experiencia propia a mí me ha tocado por momentos tener que casi llorando ir a mis hijos y pedirles disculpas por la manera como en la que me dirigí en un momento dado a ellos, porque no es la forma, sino aprenden matemáticas no les va a ir mal en la vida tampoco, lo que pasa es que frente a las matemáticas, -y por eso es que estamos hablando hoy aquí- se han tejido una cantidad de mitos que nosotros tenemos que ir reflexionando sobre ellos y tratando de construir unas propuestas curriculares que permitan que los niños tengan acceso al aprendizaje de las matemáticas, sin que pensemos que ellos vayan a tener que ser matemáticas, en un momento dado en nuestro país, estoy hablando de una o dos décadas antes creo, la matemáticas que se enseñaban en la universidad sobre todo, era para matemáticos, no era ni siquiera para licenciados en matemáticas, muchos de los profesores que

nosotros tuvimos o que todavía hay en la escuela, saben tantas matemáticas que lo que hacen es reproducir las matemáticas y no enseñarlas, para que se conviertan en un instrumento útil -como ustedes dicen- para la vida.

Mucha gente sabe matemáticas pero solo eso, tienen temas de matemáticas, que pueden en un momento dado hablar de ello, pero cuando los va a utilizar en la vida, realmente no va a dar mucha explicación o mucho argumentos sobre qué tanto le puede servir la matemática para la vida. Mucha gente habla de eso de que las matemáticas son útiles para la vida, pero hasta donde realmente son útiles y hasta donde lo que me enseñan a mí realmente hace o corresponde realmente con esa utilidad que las matemáticas tienen, frente a eso hay que estar muy pendiente así como ustedes lo han venido demostrando ahora, con las respuestas que nos están dando y la preocupación esa no pasar de un tema a otro sino se tiene la suficiente claridad y comprensión, eso es lo que hay que como padres hacer y ratificar esto del tiempo, diariamente hay que dedicarle tiempo a ellos, revisarle las tareas y demás.

ENTREVISTADOR 2: El compañero Calixto. (minuto 26.24)

PADRE 2: ...comentando con el compañero acá sobre lo que usted está diciendo, o sea no es que anteriormente nosotros veíamos que nos aprendíamos a los golpes, al castigo y eso, pero ya eso no se está empleando, como usted dice que esta eliminado ya, entonces sería más bueno sembrar unas bases fundamentales cuando el alumno está comenzando, o sea, tener más tolerancia el profesor y el padre en concentrarse más en sembrar unas bases fundamentales, enseñar al niño que si uno más uno es dos, porque motivo es dos, entonces ya el niño ya hace uno más uno, si tu coges uno y lo unes a otro uno son dos, de donde salió ese dos; ya hay una base digo yo una base más sólida, que el pelao ya lo va a grabar y bueno y si yo voy a sumar uno más uno da dos entonces yo sumo, uno más uno más uno me da tres, -ya- entonces él ya va comprendiendo esa etapa, para no tenga un problema mañana más tarde, él ya en ese punto ya comienza a desarrollar, o sea ya desarrolla y dice bueno si yo sumo uno más uno más uno me da tres, también puedo sumar uno más uno, cuatro; él se va grabando, se va fortaleciendo en este sistema, un punto de partida para él y no hay necesidad de emplear, lo que yo le decía el castigo, ni nada de eso, tanto el padre en la casa tiene que también orientar a su hijo como el profesor.

ENTREVISTADOR 2: ¿Juan?

PADRE 1: Me gustaría un concepto para el aprendizaje.

ENTREVISTADOR 2: ¿Algo más con relación a este punto?

ENTREVISTADOR 2: ¿Qué opinión tienen ustedes de la labor del profesor de matemáticas, que les ha parecido?

PADRE 1: ¿Usted es profesor de Matemáticas?

ENTREVISTADOR 2: No, yo soy el Coordinador en la mañana. Bueno los que tienen hijos que hablen con el profesor.

PADRE 2: Vuelvo otra vez y le repito, lo que es eso no más, pero por el resto no tengo ningún problema, que se excedan en tareas, no, de que lo regañe, la niña nunca me ha llegado a la casa poniéndome queja a la casa, lo contrario, lo básico, lo normal.

ENTREVISTADOR 2: ¿Y con relación a la comunicación con el profesor, es frecuente, cada vez que se han dirigido a él ha habido una respuesta positiva de parte de ustedes?

SRA. ROSA: Si profesor. Él tiene un horario de atención, que lleguen antes de la 1 y yo lo atiendo al que quiera y lo hacen.

PADRE 1: Si.

PADRE 2: Si lo hacen

ENTREVISTADOR 2: Bien hablemos un poco sobre los Informes, los boletines, ¿Ustedes cuando reciben el boletín, la información que les entrega el boletín es clara, es precisa frente a los desempeños obtenidos por los estudiantes durante cada período, es decir, ustedes lo leen y pueden tener una idea clara sobre los aprendizajes que los niños van desarrollando?

PADRE 2: Bueno, tengo dos niñas, la que está en el bachillerato si la veo comprometida, la niña que está más pequeña, no sé si será por la edad, yo la veo, tengo que estar detrás de ella, ..la tareita... “si papi ya la hago”, “ya lo hago” pero la mayorcita pues sí, comprometida con el colegio y las tareitas que le colocan, todo va muy bien.

ENTREVISTADOR 2: Bueno. ¿Pero cuando ustedes van al boletín, ustedes en que se fijan, en lo que aparece descrito como un logro, lo que tienen que aprender, o van directamente a la nota para ver si aprobó o reprobó?

PADRE 2: En lo personal yo voy a la nota, pero no la veo, la mastico pero no la trago, ¿por qué? Porque sé que no está muy bien, si usted le pone hacer una división a la niña, ella comienza pero ahí se queda, y acá me aparece la nota full, o sea me aparece bien la nota, o a veces me aparece que la paso raspando, pero la pasó.

ENTREVISTADOR 1: Pero cuando usted ve la nota, luego lee el concepto que tiene al lado.

PADRE 2: Muy poco.

ENTREVISTADOR 1: Porque esa es la pregunta, ¿Si lo que aparece allí redactado en el boletín es claro con respecto al desempeño que ustedes están viendo en los niños?

PADRE 2: Eso si no no lo había leído, no leo, no leo, porque yo veo es el puntaje, pero yo la veo a ella y se le dificulta y le veo un puntaje bueno, entonces, pues, yo sé que no está muy bien.

ENTREVISTADOR 2: ¿Ustedes creen que sería más conveniente que desapareciera la nota numérica y solamente se emitiera un juicio valorativo, es decir, una frase, un enunciado y se le dijera al padre de familia en qué nivel de desempeño está?

PADRE 2: Pues sobre eso sí, no tengo yo ningún inconveniente.

SRA ROSA: A mi parece que está bien así, con números y logro, yo leo también todo.

PADRE 1: Si con números.

ENTREVISTADOR 2: ¿Y ustedes saben que cada período está ponderado, que cada período curricular del año lectivo está ponderado, es decir, tiene un valor particular propio y no todos valen lo mismo?

SRA ROSA: Yo tengo una duda, usted sabe que hay varias columnas, ¿verdad? primer período, segundo período y acá hay otra nota después, esa nota yo nunca la he entendido.

ENTREVISTADOR 2: Si, porque ese es el resultado de la ponderación que se va dando por cada uno de los períodos, ahora usted va a recibir la nota del cuarto período e inmediatamente le van a dar la definitiva, que es el resultado global.

SRA ROSA: Pero no, porque mire vea, ustedes mandan el primer período, el segundo periodo y le ponen la definitiva del otro lado, eso es.

ENTREVISTADOR 2: Si.

SRA ROSA: pero yo no encuentro ese resultado, porque si la niña sale por lo menos en el primer período Naturales 4.0, y en el segundo período Naturales 5.0, en la definitiva acá del otro lado tiene que aparecer algo también, y siempre sale dos...

ENTREVISTADOR 2: Si porque es que, vuelvo y le repito, son ponderaciones, el primer periodo solo vale el 10% de la nota, entonces usted la nota que él obtiene debe sacarle el 10%, y eso es lo que se va generando allá al final en el primer período; en el segundo período entonces va aparecer el 10% del primer período más el 20% que vale el segundo período. Yo les preguntaba sobre eso, porque en muchas ocasiones los padre de familia no conocemos esto, entonces, no sabemos que es lo que está ocurriendo con las notas.

PADRE 2: Cómo leer muy bien el boletín.

ENTREVISTADOR 2: Correcto. Y la idea es que cuando nosotros tengamos un informe nosotros podamos hacernos una idea del nivel desempeño en que están los estudiantes y que tanto realmente han aprendido, cuáles son las debilidades y cuáles son las fortalezas que él tiene, miren que ustedes se dan cuenta cuando están haciendo las tareas, ayudándolos a ellos, que tanto realmente han aprendido y que tanto no han aprendido, y de pronto resulta que aparece una nota alta y uno dice “hombre aquí no aparecen reflejadas las debilidades que yo me he dado cuenta que tiene mi hijo(a)” y la idea es que podamos entonces en algún momento intervenir sobre eso para que podamos mejorarlos y que en el boletín realmente se refleje el nivel del desempeño del

estudiante; no es fácil, ni se va a dar de la noche a la mañana, pero la idea es que comencemos a reflexionar sobre eso también.

ENTREVISTADOR 2: ¿Y sobre los Planes de Mejoramiento alguno de ustedes le ha tocado en algún momento desarrollar Planes de Mejoramiento?

PADRE 1: No.

ENTREVISTADOR 2: ¿No? ¿Siempre los estudiantes han obtenido buenas notas y no han tenido que desarrollar planes de mejoramiento? De pronto la señora Rosa, ¿en el área de matemáticas? ¿No?

SRA. ROSA. No.

ENTREVISTADOR 2: Pero si en algún momento lo requiere, cuando existen algunas inquietudes o dudas como lo ha planteado el señor Leonardo, se pueden también desarrollar planes de profundización o de mejoramiento. Aquí básicamente lo estamos trabajando para aquellos estudiantes que tienen dificultades o han tenido dificultades en alguna asignatura, ellos deben recibir un plan de apoyo, un plan de mejoramiento con unas actividades y unas evaluaciones, un cronograma para el desarrollo de actividades y pruebas; pero ya veo que ustedes no han tenido la necesidad de desarrollar estos planes de mejoramiento. ¿Algún comentario adicional específicamente sobre la clase de matemáticas, cosas que quieren que cambien, que mejoren; en términos generales ustedes están satisfechos con la manera en la que se viene desarrollando la clase?

PADRE 2: Si, normal, sin agresividad, sin nada, la niña siempre llega muy bien a la casa, tampoco se escucha con los niños que el uno lloro, que el otro dijo, que allá le hicieron, normal.

SRA ROSA: La verdad es que yo si quisiera que el profesor fuera un poquito más exigente, es muy relajado, muy tranquilo, es lo que yo veo, el año pasado tenían una seño de matemáticas más ...

PADRE 2: Un poco más restringida. Se me olvida el nombre de la seño en el momento.

SRA ROSA: Gladys. Seño Gladys, varios tuvieron inconvenientes con ella, porque la seño y que era tesa, la niña nunca tuvo inconvenientes con ella, pero con ella se trabajaba más, trabajaba más porque era más exigente. Este profesor pone los trabajos, las tareas, y no las revisa ni nada, si las hizo bien y si no también. Al otro día hablé con él, le dije profe, porque tenía una cantidad de páginas del libro, como seis páginas para realizar en la casa, entonces, yo le dije profe la niña trabajo de tal a tal, yo siempre hablo con él, entonces me dijo: “no tranquila, tranquila hasta donde llegó” y yo dije “Ah bueno” y a la niña no le gusta así, a mi hija no le gusta así, a mi hija le gusta trabajar y que le revisen.

PADRE 2: Comiencen, terminan, que le pongan un chulito, le pongan la observativa.

SRA. ROSA: Ella me dice, “hay no, ese profesor no revisa las tareas ni nada”, a ella no le gusta así, a ella le gusta que le pongan su nota, entonces el día de los números romanos “yo para que voy hacer ese poco de números si el profesor ni siquiera me revisa la tarea”, usted sabe que los alumnos se dan cuenta de eso, entonces ella está un poco desanimada por eso, porque no revisan la tarea.

ENTREVISTADOR 2: ¿Y cuando ellos llevan sus tareas o compromisos a casa ustedes nunca han tenido ninguna dificultad para explicarle, es decir, siempre entienden en qué consiste el compromiso?

SRA ROSA: Muchas veces no entiendo, siempre me toca leer en el libro y después le explico a ella.

ENTREVISTADOR 2: ¿Y los demás?

PADRE 1: En ese caso, si, la mamá, la mamá le entiende.

PADRE 2: Yo si lo entiendo, pero de pronto yo le digo, pero ella no me entiende a mí, y ella no me entiende a mí, pero, en el momento en que ella me muestra así las libretas yo si le entiendo y veo lo que le ponen, pero yo si le entiendo.

ENTREVISTADOR 2: Bueno eso es básicamente todo, reitero el agradecimiento con el que abría la reunión la compañera, nosotros somos conscientes de las dificultades que tienen ustedes para asistir a este tipo de reuniones por las ocupaciones, las cosas que hay que atender en casa, que restringen realmente el tiempo para acudir en momentos como este en los que la institución requiere de su presencia; la idea es que todo esto que ustedes nos dicen nosotros podamos ahora llevarlo hasta el trabajo nuestro y que podamos desde nuestro trabajo contribuir a mejorar la propuesta curricular del área de matemática, todas las opiniones de ustedes van hacer tenidas en cuenta, todo lo que hemos dicho aquí de alguna manera va a incidir en lo que va a ser la propuesta del plan de mejoramiento que nosotros vamos a entregar a la Institución a través de ese proyecto pedagógico que nosotros estamos desarrollando como trabajo de tesis de la Maestría. El trabajo debemos entregarlos ahora al final del año, es decir, que el año que viene podemos, con seguridad creo que vamos a llamarlos a ustedes nuevamente para que conozcan en términos generales lo que fue el proyecto y cuáles son las sugerencias y observaciones que nosotros hacemos a la institución. Entonces reitero para terminar los agradecimientos por la presencia de ustedes aquí, y no sé si la compañera Clarita quiera decir algo.

ENTREVISTADOR 1: Darles las gracias porque la verdad que sabemos que es difícil, ya les digo que eran veinte los que estaban citados, pero agradecidos por haber asistido y habernos acompañado.

PADRE 1: Bueno, señor, siempre a la orden, usted tiene mi número me marca nuevamente.

PADRE 2: No siendo más.

ENTREVISTADOR 1: Señor Orlando.

ENTREVISTADOR 2: Señor Calixto, que estés bien.

Imágenes de encuentros con docentes.





Socialización de los avances del proyecto con docentes de la institución



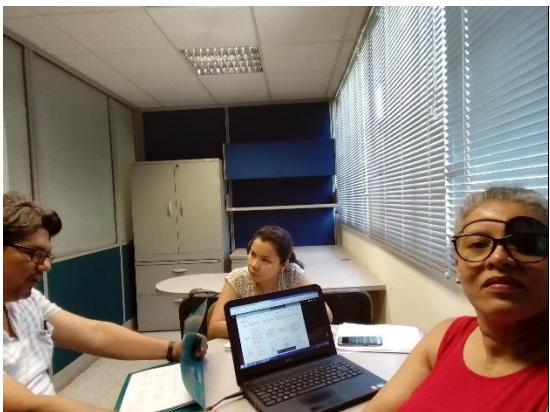
Encuestas a estudiantes de 4° y 5°



Grupo focal con padres de familia



Acompañamientos de la Universidad del Norte



Instrumentos

ENCUESTA: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE 4° Y 5° SOBRE LA CLASE DE MATEMÁTICA

Nombre: _____

Curso: _____

A continuación encontrarás una encuesta en la que solicitan tu opinión (categoría) sobre lo que piensas del desarrollo de la clase de matemática, o piden tu opinión sobre la forma en que estudias esta asignatura. Responde cada enunciado (Ítem) señalando, sinceramente, lo que opinas en cada caso.

Marca una **X** en la casilla correspondiente a tu opinión sobre cada enunciado.

ITEMS (Enunciados)	Tu opinión (Categorías)		
	Siempre	A veces	Nunca
1. Las matemáticas me parecen importantes.			
2. La clase de matemática es interesante.			
3. Entiendo con claridad las explicaciones del profesor en clase de matemática.			
4. Me gusta la clase de matemática.			
5. Participo en clase de matemática sin que el profesor solicite mi intervención.			
6. El comportamiento de los estudiantes es ordenado durante la clase de matemática.			
7. Me comporto ordenadamente durante la clase de matemática y presto atención a las orientaciones del profesor.			
8. Lo que aprendo en la clase de matemática lo puedo aplicar fuera de la escuela.			
9. En clase de matemática el profesor explica bien los temas.			
10. Me presento puntualmente al inicio de la clase de matemática.			
11. En clase de matemática se tratan temas de otras asignaturas o de la vida diaria.			
12. Aprendo todo lo que me enseñan en la clase de matemática.			
13. El profesor mantiene ordenado a los estudiantes durante la clase de matemática.			
14. Cuando llego a casa después de la jornada escolar dedico un tiempo a estudiar matemática.			
15. En casa recibo ayuda para hacer las tareas y/o compromisos de matemática.			
16. El profesor de matemática me atiende cuando le solicito una explicación.			
17. El profesor de matemática utiliza, además del tablero y el marcador, otros elementos o materiales para dar la clase.			
18. El profesor de matemática hace muchos exámenes.			
19. Los exámenes de matemática son difíciles.			
20. Mi desempeño en matemática es bueno.			

TALLER: REVISIÓN DE PLANES DE ASIGNATURA DEL ÁREA DE MATEMÁTICA

GUÍA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA JORNADA

Fecha: Abril 20 de 2018

PARTICIPANTES:

Becarios:

Clarita Zapata Heins: Coordinadora nivel transición y ciclo de básica primaria

Tedy Del Valle Mendoza: Coordinador ciclo de básica secundaria y nivel medio.

Docentes del área de Matemática del ciclo de básica primaria:

Zamaira Robles Pereira

Ena Donado D.

Gladys Mendoza Osorio

Robinson Romero Meneses

Piedad Rodríguez De Piracún

TIEMPO: Cuatro (4) horas, repartidas en dos sesiones. La primera a desarrollar el viernes 201 de 1bril de 2018 de 10:00 a 12:00.m. Para la segunda sesión la fecha se concertará con los Docentes participantes al finalizar el desarrollo de la primera sesión.

PROPÓSITO GENERAL

- Revisar la estructura curricular actual del área de matemática.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

- Revisión de los componentes curriculares actuales del plan de asignatura, los referentes teóricos que sustentan su formulación y el nivel de coherencia entre ellos (coherencia horizontal y vertical).
- Registro documental del desarrollo del proceso de construcción de la propuesta anual de planes de asignatura.

DESARROLLO DE LA JORNADA (dos (2) sesiones)

PRIMERA SESIÓN (20 de abril de 2018)

1. Reflexión y registro documental sobre el proceso seguido actualmente para la construcción de los planes de asignatura en el área de matemática.

Los docentes se reunirán en dos grupos para elaborar una breve reflexión sobre el proceso seguido actualmente para la construcción de los planes de asignatura en el área de matemática. Se sugiere realizar una lluvia de ideas en las que se puedan identificar qué problema se presenta al construirlo así y cuáles son las causas y

consecuencias de ello, de acuerdo con los criterios correspondientes del formato sobre elaboración y desarrollo de planes de asignatura revisado en el encuentro anterior. Se proponen cuarenta y cinco minutos (45 min.) para el desarrollo de esta actividad. Después compartiremos los registros realizados para establecer unas conclusiones. (15 min)

2. Claridades sobre componentes curriculares del plan de asignatura.

- Se abrirá este espacio para que los compañeros docentes manifiesten inquietudes, dudas o sugerencias que tengan respecto a los componentes del plan de asignatura institucional vigente. Se compartirán los referentes teóricos que sustentan su establecimiento y lo enmarcan en el enfoque de educación para el desarrollo de competencias (Lineamientos y Estándares curriculares, Derechos Básicos de Aprendizaje). Se proponen cuarenta y cinco minutos (45 min.) para el desarrollo de esta actividad. Se comparte un texto extraído del libro: Tratado de Pedagogía Conceptual, Los Modelos Pedagógicos, del Doctor Julián De Zubiría.

3. Conclusiones, propuestas y tareas. (quince minutos (15) min.)

SEGUNDA SESIÓN. (Fecha por definir)

1. Revisión y registro documental del nivel de coherencia de los componentes curriculares en los actuales planes de asignatura.

Los Docentes identificarán, de acuerdo a la definición establecida para cada componente curricular, el nivel de coherencia existente entre los componentes curriculares en la formulación actual de los planes de asignatura del área de matemática. Para guiar esta acción se propondrán unas preguntas orientadoras. Se sugiere desarrollar la actividad a partir del trabajo en grupo, iniciando la revisión por primer grado. Se proponen sesenta minutos (60 min.) para su desarrollo. La actividad debe permitir el desarrollo de un registro documental que se recogerá al final de la jornada.

2. Textos para reflexionar sobre el enfoque de Educación por Competencias.

Se presentaran los textos: *El Enfoque de las Competencias en Educación: ¿Una alternativa o un Disfraz de cambio?* Del Doctor Ángel Díaz Barriga y una lectura

extraída del libro: *Cuando la Escuela pretende preparar para la Vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Del Doctor Philippe Perrenoud.

Se proponen (Veinte minutos (20) min) para esta actividad.

3. Conclusiones, propuestas y tareas. (treinta minutos (30) min.)

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Ley 115. (Ley General de Educación)
- Lineamientos curriculares del área de matemática
- Estándares curriculares del área de matemática
- Derechos básicos de aprendizaje
- Formato planes de asignatura
- Planes de asignatura del área de matemática
- Guía para el desarrollo del taller.
- Lectura del texto de Tratado de Pedagogía Conceptual Los Modelos Pedagógicos del Doctor Julián De Zubiría.
- Lectura del artículo: El Enfoque de las Competencias en Educación: ¿Una alternativa o un Disfraz de cambio? Del Doctor Ángel Díaz Barriga.
- Lectura extraída del libro: *Cuando la Escuela pretende preparar para la Vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Del Doctor Philippe Perrenoud.

GUIÓN PARA ENTREVISTA A GRUPO FOCAL PERCEPCIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE EL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR DEL ÁREA DE MATEMÁTICA

- 1- Objetivo de la entrevista (propósitos, alcances):** Conocer la percepción que los Padres de Familia de cuarto grado B (4°B) tienen del diseño y desarrollo curricular del área de matemática y los significados que se pueden derivar de dicha percepción.
- 2- Dirigido a:** Padres de Familia de cuarto y quinto grado B (4°y 5°B) del ciclo de Básica Primaria de la Institución.
- 3- Tiempo aproximado de la entrevista:** Treinta (30) minutos
- 4- Recursos:** Padres de Familia de cuarto grado B (4°B) del ciclo de Educación Básica Primaria y Directivos Docentes coordinadores, guión para la entrevista, grabadora y cámara fotográfica.
- 5- Tipo de entrevista:** Grupo focal (Padres de Familia).
- 6- Fecha de entrevista:** Septiembre 5 de 2018.
- 7- Entrevista:**

a) Introducción:

Antes de iniciar con el cuestionario temático, se comparte un saludo con los padres de familia y les explicamos el propósito de la sesión, lo invitamos a responder sin temor el cuestionario solicitándoles el mayor grado de participación posible.

b) Cuestionario a responder

- 1) ¿Cuál es su opinión sobre los aprendizajes que se desarrollan en la escuela, el ambiente y la organización escolar? ¿Qué cosas cree que deben cambiar?
- 2) ¿Ha participado alguna vez de los espacios de organización del consejo de padres?
- 3) ¿Qué tipo de ayuda brinda a su hijo(a) o acudido en casa como apoyo a los aprendizajes y tareas escolares?
- 4) ¿Cuánto tiempo dedica diariamente a ayudar a su hijo(a) en los aprendizajes y tareas escolares y qué dificultades ha tenido al hacerlo?
- 5) ¿Cómo le ha ido a sus hijo(a) en matemática?
- 6) ¿Qué opinión tiene de la labor del profesor de matemática?
- 7) ¿Ayuda en casa a su hijo(a) en compromisos del área de matemática?
- 8) ¿Mantiene comunicación frecuente con el profesor sobre el desempeño del estudiante en el área de matemática?
- 9) ¿Cree que la información que se comparte a través de los informes académicos que recibe por cada periodo escolar es clara y comprensible?
- 10) ¿Considera que el informe académico le permite saber que tanto aprenden o les falta por aprender a los estudiantes en matemática?
- 11) ¿Qué opinión tiene sobre los planes de mejoramiento?

c) Cierre: se pregunta al Padre de Familia cómo se sintió al contestar las preguntas y se le presentan agradecimientos por haber concedido la entrevista.